Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270106
Centre d'intérêt: 01

Pineau, Gaston, 1939-.

Pour une éducation permanente de l'organisation / Gaston Pineau. -- [Montréal] : Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente, Bureau de la recherche, 1979.
83 p. ; 22 cm.

Titre de la couv. Bibliographie: p. 79-83.

Cote Dewey: 374/P649p Cote LC: LC/5215

Descripteur(s): *Education permanente *Organisation pédagogique

Identificateur(s) de nom: *Unesco

Document qui v' e à ébaucher une problématique de l'éducation permanente de l organisation et à apprécier, en fonction de cette problématique, les différentes tendances des réorganisations actuelles qui se font au nom de l'éducation permanente, tant dans les organisations existantes qu'entre ces organisations. Ce document a été préparé dans le cadre d'un projet de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation portant sur les bases instrumentales de l'éducation permanente.

L'enjeu historique de la rencontre entre l'organisation et l'éducation permanente peut se résumer ainsi: organisation de l'éducation permanente ou éducation permanente de l'organisation? La question de l'organisation, pour instrumentale qu'elle soit, est trop importante pour être laissée aux organisateurs. L'organisation constitue un instrument de mise en ordre des rapports sociaux dont le contrôle assure le contrôle social. La question de l'organisation de l'éducation permanente intéresse donc tout le monde. Seule une prise de l'organisation par les organisés semble pouvoir réduire les dichotomies aliénantes entre organisation éducative et organisation non-éducative et entre organisés et organisateurs.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

T-EDUQ 8270106

Pour une éducation permanente de l'organisation

Gaston Pineau

Juin 1979

Université de Montréal
Faculté de l'éducation permanente
Bureau de la recherche

E D U Q 8270106 ·

SOMMAIRE

CONTEXTE

Un axe de recherche sur les problèmes organisationnels de l'éducation permanente 4

1. La question de l'organisation. 2. L'option autogestionnaire. 3. Le champ de recherche: les rapports entre l'organisation et son environnement. 4. La stratégie périphérique. 5. La stratégie interorganisationnelle. 6. Le texte: Pour une éducation permanente de l'organisation.

INTRODUCTION 10

L'organisation de l'éducation permanente: un enjeu politique et stratégique historique

1. Le temps de l'organisation. 2. Les interrogations. 3. L'enjeu historique. 4. Un champ émergent de pratiques multiples et complexes. 5. Un champ d'étude encore plus émergent. 6. Ebaucher une problématique et identifier des tendances.

CHAPITRE I

Organisation de l'éducation permanente ou éducation permanente de l'organisation 19

1.1 L'organisation comme instrument de travail des rapports sociaux.. 20

1.1.1 Organisation et rapports sociaux: une liaison instrumentale directe..... 20

1.1.1.1 L'organisation: instrument social instrumental... 21
1.1.1.2 L'organisation: instrument politique..... 22

1.1.2 Dichotomie théorique des études organisationnelles et des études des rapports sociaux..... 24

1.1.3 Crise généralisée de la légitimité organisationnelle..... 27

1.2 L'éducation permanente comme mouvement contre-organisationnel: la triple confrontation..... 30

1.2.1 La confrontation démocratique..... 35

1.2.2 La confrontation bureaucratique..... 36

1.2.3 La confrontation temporelle..... 39

1.3 Conclusion..... 41

CHAPITRE II

Les réorganisations internes aux organisations existantes 43

2.1 Les organisations scolaires..... 44

2.1.1 Temps partiel et alternance..... 44

2.1.2 Les services à la frontière..... 46

2.1.2.1 Colonisation par l'organisme scolaire..... 49
2.1.2.2 Colonisation par des segments de l'environnement..... 50
2.1.2.3 Autonomisation..... 50

2.2 Les organisations de travail..... 52

2.2.1 L'histoire des rapports entre organisation du travail et organisation de la formation reste à faire..... 52

2.2.2 Quelques chiffres sur la formation en entreprise..... 53

2.2.3 Interpénétration des formations professionnelles, générales, syndicales, sociales et remise en cause des juridictions..... 54

2.2.4 Réorganisation de la formation interne et transformation de l'organisation..... 55

2.3 Conclusion..... 57

CHAPITRE III

Les réorganisations interorganisationnelles 58

3.1 Réorganisation des rapports entre les organisations scolaires et les organisations de travail..... 59

3.1.1 Un projet interorganisationnel de formation continue des enseignants: Performa..... 59

3.1.2 Les enjeux économico-politiques d'une formation continue liée au poste et au titre..... 60

3.1.2.1 Les tenants d'un perfectionnement-maison lié au poste de travail..... 61

3.1.2.2 Les intérêts servis et asservis par cette formule-maison..... 62

3.2 Réorganisation des rapports entre organisations privées et organisations publiques..... 64

3.2.1 Réinterrogation des rapports privé-public en éducation..... 64

3.2.2 La socialisation ou la privatisation de l'organisation éducative dépend de l'état des rapports sociaux 65

3.2.3 La politique contractuelle française et l'influence du tripartisme..... 65

3.3 Réorganisation des rapports entre les organisations centrales et les organisations locales..... 69

3.3.1 Les organisations de déconcentration du canal bureaucratique..... 70

3.3.2 Les auto-organisations locales du canal autonome.... 71

Conclusion..... 75

Références..... 77

CONTEXTE

Un axe de recherche sur les problèmes organisationnels de l'éducation permanente

1. *La question de l'organisation*

Ce document s'inscrit dans un axe de recherche sur les problèmes organisationnels de l'éducation permanente. Ces problèmes sont trop importants pour être laissés aux organisateurs, administrateurs et planificateurs. D'ailleurs, l'éducation permanente, comme mouvement socio-éducatif démocratique est née contre cette appropriation de l'organisation éducative par les hommes de l'organisation.

Cette appropriation introduit une première division professionnelle interne aux organisations éducatives, entre organisateurs et organisés. Cette division prend plusieurs formes qui s'emboîtent: elle oppose d'abord les enseignés aux enseignants, les "maîtres". Face à cette première appropriation professionnelle de l'éducation, le mouvement d'éducation permanente a opposé et oppose une déprofessionnalisation, sous le mode de l'alternance (chacun, à tour de rôle, doit être enseignant et enseigné) et aussi sous le mode de l'autoformation, (appropriation de son procès de formation). Mais les enseignants et les formateurs sont eux-mêmes organisés par les cadres administratifs. Soumis à l'action de ces cadres, leur situation la plus courante est de rêver avec Rousseau et de former avec Taylor. Face à cette dépendance, le mouvement démocratique d'éducation permanente rejoint le mouvement autogestionnaire qui vise une réappropriation collective des instruments de pouvoir, et en particulier du pouvoir organisationnel.

Cette appropriation bureaucratique de l'organisation éducative par des professionnels de l'éducation introduit une seconde division, externe celle-ci, entre organisations éducatives et organisations non-éducatives. Cette division interorganisationnelle est si fréquente qu'elle paraît naturelle. Et cependant son dépassement est une condition de la construction d'une société éducative. En effet, cette division fait que les entreprises, les partis, les médias sont plus aliénants qu'éducatifs. Et que les organisations qui se disent éducatives ne le sont peut-être pas de fait, en endossant cette division aliénante et en y préparant les éduqués. Le maître prépare au contremaître.

C'est contre l'organisation de ces deux divisions aliénantes qu'est né le mouvement démocratique d'éducation permanente. Le moment actuel de son développement - qui est celui de son organisation - verra-t-il se réaliser cette opposition initiale? ou le mouvement d'éducation permanente, comme tant d'autres mouvements sociaux généreux, va-t-il achopper contre cette réalité instrumentale - clef qui traduit les enjeux sociaux les plus globaux et les plus généreux en structures d'action les plus précises et les plus contraignantes? Autrement dit, ce moment va-t-il voir la reproduction élargie des organisations actuelles contre lesquelles s'élevait, voilà dix ans, le mouvement d'éducation permanente dans sa phase polémique; ou ce mouvement va-t-il réussir à les transformer, à créer des organisations éducatives en soi, non bureaucratiques, non aliénantes? l'organisation de l'éducation permanente va-t-elle être l'éducation permanente de l'organisation?

2. *L'option autogestionnaire*

Cet axe de recherche sur les problèmes organisationnels de l'éducation permanente opte explicitement pour traduire ceux-ci en problèmes de l'éducation permanente de l'organisation. Cette option place cette ligne de recherche dans la dynamique du mouvement autogestionnaire

qui travaille à opérer une réappropriation collective de différents moyens de pouvoir, moyens de production mais aussi moyens d'échange, d'information, de formation d'organisation... A notre avis, le mouvement démocratique d'éducation permanente et le mouvement autogestionnaire s'enracinent dans une même recherche de nouvelles conditions de vie, de nouveaux rapports concrets de vie. Un rapprochement explicite des deux mouvements nous semble nécessaire pour fournir une base éducative au mouvement économico-politique d'autogestion et une base économico-politique au mouvement d'éducation permanente.

Dans cette mouvance autogestionnaire, la formule "pour une éducation permanente de l'organisation" veut signifier une ligne de recherche résolument dialectique. D'une part la réalité organisationnelle est reconnue et non pas niée selon un désir utopique idéaliste; mais, d'autre part, cette réalité n'est pas acceptée, ni dans ses formes limitées actuelles, ni dans ses formes achevées futures, supposément parfaites, "éducatives" en soi. Elle est vue comme une réalité dialectique, c'est-à-dire historique et conflictuelle prise dans la contradiction radicale entre auto et hétéro-organisation. Une organisation est toujours un moment conflictuel transitoire entre un ou des groupes qui ordonnent des rapports sociaux selon leurs intérêts et d'autres groupes qui tendent à les ordonner autrement, selon d'autres intérêts. L'idée d'une organisation parfaite, achevée est le produit d'organisateurs qui tendent à perpétuer leur ordre. Une organisation est toujours imparfaite, inachevée de par les répressions, les divisions et les désorganisations qu'elle crée. Une organisation est à former, réformer, transformer en permanence car en permanence elle déforme autant qu'elle forme.

3. <u>Le champ de recherche: les rapports entre l'organisation et son environnement</u>

Comment travailler cette option d'éducation permanente de l'organisation? La réponse à cette question globale fut d'abord donnée

empiriquement, par l'insertion du chercheur dans des pratiques organisationnelles émergentes: son organisme professionnel d'appartenance en premier lieu - le Service d'Éducation permanente de l'Université de Montréal - et ensuite des pratiques externes de formation continue. Cette insertion pratique provoqua un travail théorique qui construisit le champ de recherche actuel. Ce champ globalement est celui des rapports des organisations avec leur environnement. Des travaux ont été faits sur les rapports internes, en particulier sur la redivision interne du travail qu'implique l'émergence de formateurs d'adultes qui contestent la domination des enseignants sur la fonction éducative. Mais ce sont les travaux sur les rapports externes qui bâtiront notre champ de recherche.

Pourquoi? Parce que ces rapports sont directement interrogés par le mouvement d'éducation permanente qui vise entre autres à dépasser l'opposition aliénante entre organismes éducatifs et non éducatifs en les ouvrant à des exigences socio-démocratiques nouvelles. Le mouvement d'éducation permanente travaille ce que certains présentent comme le conflit majeur des sociétés programmées, le conflit entre les appareils et les usagers ou les non-usagers. C'est le rapport entre les deux qui donne un sens social à ces appareils, rapport de service ou d'asservissement. Réduire le changement ou le développement organisationnel à l'évolution des rapports internes, c'est négliger le rôle de l'environnement concrétisé par ces rapports externes ou plutôt ces rapports-frontières entre le social et l'organisation. Ces rapports-frontières organisent les rapports sociaux et socialisent les rapports organisationnels. Ces frontières constituent donc des lieux stratégiques privilégiés autant pour le changement organisationnel que pour le changement social. Les travaux dans ce champ ont essayé d'expliciter ce potentiel stratégique sous deux formes: la stratégie périphérique et la stratégie interorganisationnelle.

4. La stratégie périphérique

Un premier travail avec et sur la Faculté de l'Éducation permanente de l'Université de Montréal a essayé de dégager l'originalité

organisationnelle d'une telle faculté, appelée précisément service. Ce travail a donné lieu à trois productions: Rôle et système nouveaux en éducation, S.E.P., Université de Montréal, 1973; Une stratégie périphérique de changement organisationnel en éducation dans Education Permanente, no.27, 1975 et Les combats aux frontières des organisations, Sc. et Culture, Montréal, 1979. Cette faculté - comme les autres organismes scolaires et universitaires d'éducation permanente - est à la frontière d'un système amont de formation initiale et de groupes sociaux non rejoints traditionnellement par ce système. Cette position particulière en fait le support de contradictions et de transactions spécifiques entre ce système et ces nouveaux groupes. Support actif avec un pouvoir stratégique important pour travailler les rapports entre l'université et son environnement. Ces rapports ne vont plus de soi et iront de moins en moins de soi avec un environnement de plus en plus mouvant et conflictuel. Des services-frontières, supports très sensibles de l'évolution de ces rapports, seront sans doute nécessaires pour articuler continuellement offres et demandes de formation en éduquant en permanence l'organisation à son environnement.

b. La stratégie interorganisationnelle

Un second type de travail a été et est nourri par les opérations interorganisationnelles de formation continue. Les enjeux politiques, économiques et culturels de la formation continue font réinterroger les rapports traditionnels entre organismes de formation et de travail, entre organismes patronaux, syndicaux et gouvernementaux, entre organismes centraux et locaux, entre organismes publics et privés. Ces réinterrogations sont sources de blocage, de lois nouvelles et/ou de pratiques nouvelles. C'est l'originalité organisationnelle ainsi que leur portée stratégique que veut dégager ce second type de travail sur certaines opérations de formation continue impliquant plusieurs organismes selon des rapports nouveaux. Ce second type de travail a commencé avec une opération de formation continue des enseignants au Collégial, PERFORMA. Cette

opération mobilise l'Université de Sherbrooke et un certain nombre de CEGEPS selon de nouveaux rapports administratifs, pédagogiques et financiers. La genèse et le développement de cette opération sont analysés dans une monographie "Formation continue des enseignants: une stratégie interorganisationnelle au collégial, Performa, Université de Montréal - Université de Sherbrooke, 1978. Puis un projet intégré de recherche comparative avec des opérations françaises a été établi avec le Service d'éducation permanente de l'Université Paris-Dauphine. Un certain nombre de monographies doivent être produites en 1979 pour aboutir à une synthèse en 1980.

6. Le texte: Pour une éducation permanente de l'organisation

Ce document "Pour une éducation permanente de l'organisation" est le produit - version française - d'une commande de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation, de Hambourg. A notre connaissance, cet institut est le seul centre officiel de recherche en éducation à avoir orienté explicitement ses recherches sur l'éducation permanente. Ce dernier a demandé à l'auteur de prendre la responsabilité de la partie organisation et éducation permanente, dans un projet portant sur les bases instrumentales de l'éducation permanente. Ce texte, ainsi que les autres contributions, a été discuté en mars 79 et sera publié fin 79, début 80 - version anglaise chez Pergamon Press . Il vise à la fois à ébaucher une problématique de l'éducation permanente de l'organisation (chap. I) et à apprécier en fonction de cette problématique, les différentes tendances des réorganisations actuelles qui se font au nom de l'éducation permanente tant dans les organisations existantes (chap.2) qu'entre ces organisations (chap. 3).

INTRODUCTION

L'organisation de l'éducation permanente :
un enjeu politique et stratégique historique

1. Le temps de l'organisation

Depuis 1970, l'institutionnalisation de l'éducation permanente comme "idée maîtresse des politiques éducatives" (E.Faure, 72, p.206) rend socialement central le problème de l'organisation de ses différents éléments: en eux-mêmes, entre eux et avec les autres instances sociales. Organisateurs, administrateurs, formateurs, enseignants mais aussi groupes politiques, patronats, syndicats, groupes populaires, grand public sont confrontés à titres et intérêts divers sinon divergents, à ce problème de créer ou non de nouveaux organismes de formation et de les intégrer ou non aux anciens. Des lois sont votées, portant sur l'organisation de la formation continue dans le cadre de l'éducation permanente (loi française de 1971). Des organismes privés ou publics de formation apparaissent. (En 78, en France, le Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente, en recensait plus de 4,000). Les anciens établissements scolaires, entreprises, associations... se dotent de cellules ou de services nouveaux pour capter ces nouvelles clientèles ou traiter ces nouveaux besoins éducatifs. Mais ces mises en place multiples et souvent anarchiques créent de véritables maquis organisationnels. Le public se perd dans des labyrinthes bureaucratiques sans précédent. Et surtout sont organisés des moments et des espaces de vie quotidienne dont l'inorganisation permettait justement le surgissement de l'événement, de l'imprévu, de l'extraordinaire. Surgissement souvent formateur parce que transformateur de l'organisé, du prévu, du quotidien. Happening éducatif transformant le quotidien en une mélodie composée par le "s'éduquant" (J.M.Barti, 1969). Or prolifèrent de "gentils organisateurs" de rencontres multiples et de toute nature qui vendent "du stage", de la rencontre organisée, pour faire retrouver - à prix fort - les choses vraies de la vie, la saveur de la quotidienneté (J. Guigou, 78).

2. Les interrogations

Des interrogations s'élèvent donc. Fondamentales: cet envahissement organisationnel assure-t-il la reproduction élargie des gros appareils d'Etat et de petits appareils privés pour capter des énergies externes encore libres et ainsi s'autoregénérer et s'autoreproduire? Face à ces dangers de surprogrammation et d'école à perpétuité (E.Verne, Dauber, 77) se développe un courant radical anti-organisationnel de désinstitutionnalisation de l'éducation. Interrogations opérationnelles: organismes de formation, quel sera votre avenir (Luc Boyer, 77)? Hyperspécialisation? Vulgarisation et transfert de connaissances? Gros appareils permanents? Petis organismes souples et ponctuels (P. Caspar, 78)? Des dilemmes lancinants reviennent: décentralisation - centralisation? Autogestion - hétérogestion? Structures organiques - structures territoriales? Public - privé? Des groupes de travail sur les modes organisationnels de l'éducation des adultes commencent à déglobaliser ces dilemmes (L. Laliberté, G. Sénéchal, 77).

3. L'enjeu historique

Ces interrogations, tant opérationnelles que fondamentales, traduisent à la fois l'actualité et l'importance du problème. Cette importance nous semble analogue, en Occident, à celle de la mise en place de l'organisation scolaire obligatoire à la fin du XIXe siècle. Dans les deux cas se vit une période d'institutionnalisation éducative globale, c'est-à-dire de mise en ordre des rapports socio-éducatifs selon des rapports organisationnels précis qui vont pendant x temps solidifier et ordonner ces rapports, décristallisés au début des années 70, comme ils l'étaient voilà un siècle au début de l'âge industriel. Cette décristallisation, dont la perte du monopole scolaire sur l'éducation n'est

qu'un aspect, a ébranlé toutes les autres organisations, culturelles économiques et politiques ainsi que leurs rapports interorganisationnels. Aussi sont-elles toutes impliquées par ces problèmes de réorganisation des rapports socio-éducatifs que véhicule l'organisation de l'éducation permanente. Le contrôle de cette réorganisation - aussi bien comme processus de mise en ordre que comme produit de ce processus, les ensembles sociaux ordonnés - constitue un enjeu majeur pour chacun des groupes impliqués. Cet enjeu peut être formulé - en condensé - de la façon suivante : ou l'organisation reste la propriété d'une classe ou d'une caste d'organisateurs, les bureaucrates, et se renforce le mode hétéronome de fonctionnement social; l'organisation demeure antiéducative, aliénante, l'envers d'une société éducative; ou une dépropriation de l'organisation (P. Rosanvallon, 76) s'opère, redistribuant entre tous les acteurs sociaux cet instrument par excellence de direction et s'ébauchent alors les conditions politiques et stratégiques d'un mode plus autonome de fonctionnement social (J.P. Dupuy, J. Robert, 76).

L'autogestion doit viser une autorésorganisation, car sinon l'autonomie reste dépendante d'une organisation définie par d'autres. Dans la division sociale du travail, entre le travail d'exécution et celui de conception, la gestion se rattache plus aux fonctions d'exécution qu'à celles de conception et de direction, alors que la fonction d'organisation relève de ces dernières. Son appropriation par la base - les "exécutants", les organisés - provoque donc plus cette division et constitue un enjeu politique et stratégique plus important.

Les caractéristiques organisationnelles formelles d'une société éducative, esquissées par les théoriciens de l'Education permanente - ouverture, flexibilité, diversité, accessibilité, complémentarité, convivialité (Cropley, 79) - seront-elles atteintes par la seule habileté technique des organisateurs? Ou cette atteinte suppose-t-elle une prise de l'organisation par les organisés, prise qui seule permettra de façonner et d'utiliser de façon ouverte, flexible, diverse,

complémentaire et conviviale - en un mot éducative - cet instrument de mise en ordre des rapports sociaux? Appropriation élargie de l'organisation par les organisateurs ou dépropriation de l'organisation au profit des organisés, tel nous semble être l'enjeu des débats et combats sociaux actuels autour de l'organisation de l'Education permanente, débats et combats qui constituent un champ social conflictuel très large.

4. Un champ émergent de pratiques multiples et complexes

Une exploration de ce vaste champ en pleine organisation n'est pas aisée. Cette organisation concerne des ensembles qui en eux-mêmes sont des univers très différenciés encore à peine explorés (cf. schéma I):

- la formation professionnelle continue (FPC) avec ses problèmes de perfectionnement, de recyclage, de promotion, de reconversion, d'adaptation... qui se posent très différemment suivant les groupes d'âges, les groupes professionnels et les organismes existants.

- la formation continue non-professionnelle (FCNP) définie en négatif à défaut de trouver un nom générique capable d'englober les multiples pratiques hétérogènes que cet ensemble recouvre: formation individuelle, formation collective, formation générale - formation spécialisée, formation autonome - formation assistée; formation populaire; alphabétisation, conscientisation...

- la formation initiale (FI) qui n'étant plus finale doit changer son organisation pour s'ajuster à l'ouverture du champ éducatif.

L'organisation interne de chaque ensemble a des répercussions sur celle des autres. Par exemple en France, l'organisation de la formation professionnelle continue s'est opérée aux dépens de la formation

continue non-professionnelle: révolution culturelle oubliée (J. Dumazedier, 75) ou refoulée?

De même, l'organisation des rapports entre deux ensembles débalance les forces en présence. L'organisation de cette même Formation Continue non-professionnelle est fortement affaiblie par l'éducation récurrente. Celle-ci se présente comme une stratégie de planification

SCHEMA I

Les grands ensembles composant
l'éducation permanente

à long terme de la formation continue (OCDE, 73). Mais en préconisant d'organiser d'abord une alternance entre temps d'étude et temps de travail, elle privilégie des rapports interorganisationnels duels entre

les organismes de la FCP et ceux de la Formation Initiale. Cette articulation privilégiée des deux ensembles les renforce au détriment des associations volontaires, des groupes populaires... qui ne peuvent ainsi bénéficier ni des ressources publiques traditionnelles en éducation, ni des masses monétaires consacrées à la Formation Professionnelle.

5. Un champ d'études encore plus émergent

L'organisation de chaque ensemble et des rapports entre chaque ensemble pose donc des problèmes spécifiques globaux très complexes, qui sont traités différemment suivant les rapports de forces politiques, économiques et idéologiques des pays. Peu d'études, soit nationales, soit internationales, soit sectorielles, soit intersectorielles isolent ces pratiques organisationnelles, émergentes et tâtonnantes. En Europe, le Conseil de l'Europe vient de terminer un projet de six ans sur l'analyse de vingt-cinq actions-pilotes de formation continue (Conseil de l'Europe, 78). Ce projet s'en est tenu à une caractérisation des différentes expériences visitées, à partir de trois idées-forces qui définissent selon lui l'Education Permanente: égalisation, participation, globalisation. Il dégage cependant des conclusions générales au niveau de l'innovation organisationnelle locale (le district). Ces conclusions sont d'autant plus importantes qu'elles reposent sur des analyses terrains précises. Nous nous en inspirerons en partie.

Une étude analytique et comparative des différents systèmes européens de formation continue effectuée par l'Institut Européen pour la formation professionnelle donne de nombreuses informations factuelles sur l'état institué et les problèmes organisationnels de ces systèmes. Ces informations sont précieuses pour avoir une idée de l'hétérogénéité du champ et de ses imbrications politiques, financières, légales... "Suède: une panoplie d'actions subventionnées par l'Etat; Grande Bretagne: le Training Opportunity Scheme et le rôle régulateur des Industrials Training Boards; République Fédérale Allemande: pas de

base juridique générale ni au niveau fédéral, ni au niveau des Laïnder; Belgique: tradition de l'enseignement du soir et du dimanche; Italie: les retombées douloureuses de la régionalisation; Espagne: le Programme de Promotion Professionnelle Ouvrière et les "Universidades Laborales" (Monique Grenier, 78). Des points communs en ce qui concerne l'organisation? dualité, sinon opposition, entre l'organisation de la Formation Initiale et celle de la formation continue. D'ailleurs, l'organisation de la Formation Continue n'a pas été pensée à l'initiative ni à partir des systèmes de formation initiale; par contre il existe un fort mouvement général de la part de ces systèmes pour "récupérer" la formation continue.

Ce tour d'horizon n'est qu'européen. La situation est très différente en Amérique, Europe de l'Est, pays du "Sud". Différente en termes de pratiques et aussi en termes d'études. Que faire devant ce champ immense de pratiques organisationnelles émergentes, encore à peine identifiées et isolées comme objet d'études?

6. Ebaucher une problématique et identifier des tendances

Avec une information dispersée, hétérogène et peu structurée et avec les moyens limités du projet, "Instrumental Foundations of lifelong education", une étude comparative empirique rigoureuse de quelque ampleur est hors de portée. Par contre étant donnée cette situation émergente, tant du point de vue pratique que théorique, ébaucher une problématique qui permette de poser le problème en terme plus explicite nous a semblé important et possible: organisation de l'Education Permanente ou Education Permanente de l'organisation? (chap. I)? En nous appuyant surtout sur les pratiques et les études organisationnelles québécoises et françaises, nous tenterons d'apprécier, en fonction de cette problématique, la portée des différentes tendances actuelles. Nous avons distingué une tendance interne aux organisations existantes - organismes scolaires et entreprises (chap. II) - et une tendance externe,

interorganisationnelle, se déployant à partir des politiques et des pratiques de contractualisation et/ou de décentralisation (Chap. III). Notre objectif sera atteint si nous pouvons faire prendre conscience de l'enjeu politique et stratégique de la période actuelle d'organisation de l'Education Permanente et si la problématique et les tendances esquissées fournissent des instruments pour le traiter.

I

ORGANISATION DE L'EDUCATION PERMANENTE

OU

EDUCATION PERMANENTE DE L'ORGANISATION

1.1 L'organisation, comme instrument de travail des rapports sociaux.

La question de l'organisation - et encore plus les tentatives d'y répondre - dépassent donc largement le cadre des organisations, entendues comme " unité sociale délibérément constituée en vue d'atteindre des objectifs spécifiques " (A.Etzioni, 64, p.3), de même que le cercle pourtant s'élargissant des organisateurs professionnels et des conseillers d'organisation. Tout individu, tout militant, tout groupe social, tout mouvement y est confronté à un moment donné, de gré ou de force,car l'organisation constitue un puissant instrument de travail des rapports sociaux, et pas seulement des rapports productifs. C'est pourquoi une approche éducative de cette réalité instrumentale fondamentale ne peut s'en tenir aux théories organisationnelles classiques, compléments obligés des théories de la division du travail et élaborées à partir des pratiques et d'idéologies productivistes non déguisées. Les théories de l'organisation du travail, d'ailleurs en pleine réorganisation, doivent être reliées aux théories de l'organisation sociale pour saisir la dimension politique et stratégique de ce lien instrumental entre organisations et rapports sociaux. Ce lien était au centre des analyses des pères-fondateurs des sciences sociales. Il s'est estompé par la suite. Et à notre avis, cette perte de vue handicape lourdement le traitement de nos sociétés de crise, crise de légitimité organisationnelle autant que crise sociale.

1.1.1 Organisation et rapports sociaux: une liaison instrumentale directe

La prégnance de l'organisation comme outil de travail des rapports sociaux est si grande qu'elle constitue une seconde nature.

L'organisation n'est pas le moteur des rapports sociaux, mais la courroie de transmission. Comme ensemble social ordonné d'abord, elle place les acteurs sociaux à des positions bien précises qui déterminent les rapports avec les autres; comme processus de mise en ordre ensuite, elle permet d'orienter - sinon d'arrêter - pendant un certain temps la mouvance et la turbulence des groupes et des mouvements. Tous les grands hommes d'action l'ont comprise et utilisée ainsi, depuis les mystiques et les révolutionnaires jusqu'aux managers modernes. Aucune action collective d'envergure n'est possible sans elle, quels que soient les secteurs d'action. Aussi constitue-t-elle un instrument social transversal et éminemment politique.

1.1.1.1 L'organisation: un instrument social transversal

L'organisation traverse les différentes instances, ou niveaux, politiques, économiques et idéologiques qui constituent une formation sociale. On la retrouve à tous les niveaux sous des formes diverses que différentes typologisations essaient de cerner (R. Demoester, G. Viens, 76). Et si les théories organisationnelles dominantes demeurent encore celles issues des pratiques de rationalisation économique des entreprises, ces théories ne constituent plus le cadre de référence exclusif pour comprendre et gérer d'autres organisations telles que les écoles, les partis, les administrations publiques. Ces dernières commencent à produire leurs propres théorisations (Borst, J. Montana, 77 ; M. Safas, J.P. Léonardi, 77).

L'organisation comme instrument social traverse donc les différentes instances mais elle traverse aussi les organisations formelles où les organisateurs professionnels ont voulu l'enclôre. D'abord ces organisations formelles ne constituent pas des ensembles aussi délimités et aussi homogènes que le laisse croire la fausse concrétude des localisations et des organigrammes. L'importance des rapports à l'environnement

ressort, rendant beaucoup plus flous leurs frontières. "Le flou qui entoure une organisation est essentiel à l'intelligence de son fonctionnement et ce flou peut, démographiquement, dépasser de loin la partie nette sans préjudice du fait que l'organisation nette comporte des éléments plus vitaux ou centraux qui en forment le 'noyau' (R.Pagès, 65, p.377). Les rapports avec l'environnement et les rapports entre le centre et la périphérie d'une organisation commencent à renouveler les analyses organisationnelles. Et d'autre part les organisations ne constituent pas un en soi hétérogène à tout autre type de regroupement social. "On peut soutenir que les organisations se placent au bout d'un continuum de systèmes d'action concrets dont le degré de formalisation, de structuration, de conscience des participants et de responsabilité humaine assumée ouvertement dans les régulations, peut varier de la régulation inconsciente du système d'action qui produit, par exemple, une mode vestimentaire, à la régulation consciente d'une organisation parfaitement rationalisée". (Crozier, 77, p.246). L'organisation formelle n'est donc qu'une forme et qu'un moment de l'action collective organisée. Forme et moment toujours inachevés, aux prises avec d'autres collectifs qui utilisent aussi l'organisation comme instrument d'action: groupes internes et externes, mouvements sociaux plus globaux dont la dynamique conflictuelle fait qu'une organisation formelle donnée n'est qu'un état temporaire d'un processus de désorganisation- réorganisation permanent . L'idéologie de l'organisation parfaite ordonnant tous les rapports sociaux, solution finale et arrêtée des organisateurs, se heurte avec les exigences des organisés qui, sous d'autres formes, utilisent cet instrument d'action quasi universelle qu'est l'organisation pour travailler les rapports sociaux.

1.1.1.2 L'organisation : un instrument politique

Cette liaison instrumentale de l'organisation à toutes formes d'action collective qui en fait un instrument traversant les différentes

instances et dépassant les organisations formelles, ne fait pas de l'organisation un instrument neutre, mais au contraire un instrument politique déterminant pour la réalisation de toute action. Celle-ci ne se réalise réellement que si elle réussit à instituer ses propres formes organisationnelles. Sinon elle est récupérée, colonisée par des formes importées, liées à d'autres actions poursuivant d'autres projets. Les pères fondateurs des sciences sociales étaient très conscients de cette dimension politique de l'organisation. Ils plaçaient au centre de leurs analyses ce lien entre organisations et enjeu politique: "Marx voyait dans la division capitaliste du travail au sein de la fabrique, le support de l'exploitation, tandis que Weber mettait en correspondance bureaucratie et domination rationelle légale" (M.Callon J.P. Vignolle, 76, p.234).

L'institutionnalisation des actions collectives sous des formes organisationnelles spécifiques est la pierre d'achoppement de nombreux mouvements sociaux, en même temps que leur moment de vérité. Moment de vérité car l'organisation traduit dans des structures d'actions sociales très visibles des normes et des intérêts qui demeurent voilés tant que cette transcription n'a pas été faite. Le médium est le message. Pierre d'achoppement car dans un premier temps ces mouvements sont contre-organisationnels: ils émergent comme regroupement d'individus et de groupes qui s'opposent aux organisations dominantes. Mais pour aboutir ils doivent dépasser cette opposition non en adoptant les formes organisationnelles auxquelles ils s'opposaient, mais en les dépassant, en créant les leurs. Ce qui suppose une recherche organisationnelle dont beaucoup ne voient pas la nécessité ou n'ont ni les moyens ni le temps. La dichotomie théorique qui s'est établie, après les pères fondateurs, entre les études organisationnelles et celles des rapports sociaux n'est pas pour les aider.

1.1.2 Dichotomie théorique des études organisationnelles et des études des rapports sociaux

En 1958, March et Simon se plaignaient que la théorie des organisations occupât une place insignifiante dans les sciences sociales modernes. Elle ne faisait l'objet d'aucun chapitre spécifique dans les manuels de psychologie et de sociologie. Pourtant les théories de l'organisation sociale ont émergé dès le XIXe siècle, (cf. Tableau I) et celles de l'organisation du travail dès le début du XXe (cf. Tableau 2). Mais cette double émergence s'est canalisée hors des disciplines universitaires classiques, plus préoccupées de compréhension que d'action, des réalités "fondamentales" que des réalités instrumentales.

Les théories de l'organisation du travail se sont développées à partir des pratiques d'entreprises et dans des écoles de cadre très liées à ces pratiques, selon un intérêt instrumental de gestion et de reproduction des rapports sociaux ainsi organisés. Ces conditions de développement ont fortement orienté ces théories vers les problèmes organisationnels internes des organisations instituées, les coupant des problèmes organisationnels des mouvements sociaux oppositionnels. "Les sociologues de l'organisation se sont systématiquement tournés vers les problèmes de direction des organisations et les méthodes par lesquelles les gestionnaires peuvent atteindre leurs buts. Ils n'ont pas essayé de conseiller le destructeur de machine, le travailleur apathique ou le gréviste sauvage; la sociologie organisationnelle est la science sociale de la rationalité directoriale (Springer, 1970, p.4)".

D'autre part les théories de l'organisation sociale se sont diluées dans des macroanalyses des rapports sociaux, macroanalyses fonctionnalistes dont Parsons est le représentant le plus systématique ou macroanalyses critiques des révolutionnaires marxistes. Ces macroanalyses fonctionnalistes et marxistes donnent une vue compréhensive des rapports sociaux en termes de systèmes, de structures ou d'appareils mais elles développent peu d'instruments organisationnels nouveaux pour les travailler

TABLEAU I

LES THEORIES DE L'ORGANISATION SOCIALE

les théories politiques			les théories formelles
	Hegel (T1831) l'Etat: incarnation de la rationalité la bureaucratie étatique: la forme organisationnelle de rationalisation de la société civile		
Proudhon (1809-1865) l'autogestionnaire la propriété, c'est le vol	Marx (1818-1883) le révolutionnaire . critique de la ... de l'état de Hegel . le despotisme asiatique Lénine (1870-1924) la bureaucratie: héritage de tsars. Trotsky (1877-1940) la bureaucratie: caste parasitaire	...rier (1772-1837) l'associationniste (le phalanstère)	St-Simon (1760-1825) le technocrate fonde "l'Organisateur" 1819 A. Comte (1798-1859) le positiviste Spencer (1820-1903) l'évolutionniste Durkheim (1858-1917) l'organiciste Weber (1864-1920) le Hegel de la bureaucratie Parsons le systémiste

Bruno Rizzi, la bureaucratisation du monde, 1939
la bureaucratie: nouvelle classe dominante s'appropriant l'organisation

M. Djilas, la nouvelle classe dirigeante, Plon, 1957

Burnham, l'ère des organisateurs, Plon, 1947

W.L.White, l'homme de l'organisation,

G. Lapassade, Groupes, organisations d'institutions, Gauthier-Villars, 1967

P. Rosanvallon, L'âge de l'autogestion ou la politique au poste de commandement, Seuil, 1976.

P. Birnbaum, la fin du politique, Seuil, 75

TABLEAU II

Les théories de l'organisation du travail

1. Les théories classiques ou rationalistes

1.1 L'organisation scientifique du travail W.Taylor, 1907

1.2 Les théories de la gestion administrative

. la décentralisation fédérative instaurée par A.Sloan à la General Motor, 1920

. l'organisation fonctionnelle, Fayol, 1930

. l'organisation par objectif, Luther Gulick, 1937

2. Les théories psychosociologiques des relations humaines

2.1 Les relations humaines

. Etton Mayo à la Western Electric Company 1924

. Moreno et la sociométrie

. Kurt Levin et la dynamique de groupe 1944

. Mc Gregor, The human side of enterprise, McGraw-Hill book Company, 1960: la théorie Y

. Chris ARGYRIS, Integrating the individual and the organisation John Wiley and Sons, 1964

. D.Kate, R.Kahn, The Social Psychology of Organisation, Wiley,1966.

2.2 Analyse des dysfonctionnements bureaucratiques

. R.K. Merton, Bureaucratic structure and personality, 1940

3. Les théories néo-rationalistes

3.1 La rationalité limitée de March et Simon, Organizations, John Wiley and Sons, 1958

3.2 L'approche systémique de A.Etzioni, A. Comparative Analysis of Complex Organisations, Free Press, 1961

3.3 L'analyse actionniste de David Silverman, The theory of organizations, Heiremann Educational Books, 19

3.4 L'analyse stratégique de l'action collective organisée de M. Crozier et son équipe.

. le phénomène bureaucratique, le Seuil, 1963

. l'acteur et le système, le Seuil, 1977

3.5 Le développement organisationnel

3.6 Les contingences structurelles

de façon nouvelle. Il est symptomatique que Lénine après la prise du pouvoir en octobre 1917, propose comme tâche immédiate pour établir la discipline au travail et élever la productivité, l'adoption et l'application du système Taylor d'organisation du travail, même après l'avoir critiqué avant la prise du pouvoir (R. Linhart, 76). Démontrer que le parti communiste français reproduit dans son organisation l'appareil bourgeois de l'Etat et l'appareil militaire constitue une opération facile pour C. Althusser dans sa récente polémique (L.Althusser, 1978).

L'organisation - même celle qui se dit révolutionnaire -restera-t-elle toujours une machine à dominer? les contrats entre organisations, les pactes tacites entre organisateurs prenant le pas sur les combats des masses organisées? Une réponse négative à cette question implique épistémologiquement que la dichotomie entre le développement directorial des théories de l'organisation et les macroanalyses compréhensives mais peu opératoires des rapports sociaux soit remplacée par une théorie plus politique du développement organisationnel, ou une théorie plus pratique du développement politique (A. Teulings, 73). La crise générale de légitimité organisationnelle ainsi que les implications pratiques des scientifiques dans cette crise peuvent en fournir les conditions de production.

1.1.3 Crise généralisée de la légitimité organisationnelle

Ce ne sont pas seulement les organisations politiques même d'opposition qui sont remises en question. Des lézardes apparaissent dans toutes les grandes organisations, fissurant non seulement leur structure interne mais leur but traditionnel (cf. Tableau 3). Les entreprises privées ne peuvent plus légitimer leur existence et leur développement par la seule loi du profit, compensatrice d'un certain risque d'investissement de capital. La taille des entreprises multinationales, les importations d'énergie externe pour enrayer la désorganisation interne, est à l'origine de la crise écologique actuelle. Aussi pour légitimer leur existence doivent-elles chercher d'autres systèmes de valeur qui se structurent

autour de la notion de la responsabilité sociale. Paradoxalement, les entreprises publiques qui s'appuyaient sur cette notion ne peuvent plus s'en servir comme d'un critère incontesté: elles doivent prouver leur efficacité. De même les administrations publiques. Devant leur extension progressive à tous les secteurs de l'existence et les contradictions de plus en plus criantes entre leur fonction théorique de service public et leurs pratiques anti-publiques, des exigences de rationalisation et de participation des usagers fissurent leur système ancien de légitimation (R. Laufer, 77).

Aucune organisation ne peut donc plus s'appuyer sur un système de valeur incontesté qui assurait une large reconnaissance sociale et de ses buts et de ses moyens. Chaque organisation se heurte, à l'intérieur et à l'extérieur, à des mouvements sociaux émergents qui les contestent, pratiquement et théoriquement. C'est dans ce contexte de questionnement généralisé de l'organisation sociale qu'est apparu le mouvement d'éducation permanente. Son questionnement spécifique porte non seulement sur l'organisation scolaire -en ce cas seule l'organisation de la diffusion de la connaissance serait contestée. Il porte aussi et surtout sur la dichotomie entre organisations éducatives et organisations non-éducatives, dichotomie qui traduit le caractère aliénant des dernières. Plus fondamentalement encore, il interroge l'organisation en tant que telle: pour qu'elle soit éducative, la division entre organisateurs et organisés ne doit-elle pas tomber?

TABLEAU 3

EVOLUTION DES SYSTEMES DE LEGITIMITE (R. Laufer, 1977)

1900 **1960**

	Ancien système de légitimité	Ancien système de légitimité amendé	Vers un nouveau système de légitimité	Exemple de mesures pratiques, éléments du nouveau système de légitimité
Entreprise privée	• Maximisation du profit • Risque de l'entrepreneur • Droit de propriété • Concurrence pure et parfaite	——————→	La responsabilité sociale de l'entreprise	• Bilan social de l'entreprise • Le service consommateur dans l'entreprise • Les relations publiques
Entreprise publique		• Vers la nationalisation • La gestion par l'Etat assure la légitimité des entreprises publiques	L'efficacité de la gestion devient nécessaire pour assurer la légitimité des entreprises publiques	• Les contrats de programmes • La « Productivité Globale des Facteurs » • Le tournant commercial : le marketing des entreprises publiques
Administration	Légitimation par la source du pouvoir : le principe de la puissance publique	Légitimation par la finalité du pouvoir : le critère du service public	Légitimation par les méthodes du pouvoir : rationalisation de la gestion et participation des usagers	• La RCB • Les indicateurs sociaux • Utilisation croissante des sciences sociales dans la décision administrative • Utilisation des techniques de marketing • Souci de l'adaptation du service public aux besoins des usagers • Comités d'usagers • Médiateur

1.2 L'éducation permanente comme mouvement contre-organisationnel: la triple confrontation

Dans les années 50 - 70, l'émergence de l'éducation permanente comme mouvement socio-éducatif rassemblant de façon très lâche individus et groupes éducativement marginaux, s'est opérée polémiquement contre l'organisation scolaire dominante. Ce mouvement s'attaquait au lien institué entre l'organisation scolaire et l'éducation. Ce lien réduisait pratiquement l'éducation légitime à celle donnée par ces organismes scolaires. Le mouvement s'élevait contre le monopole, l'exclusivité de ce lien: il existe des formations valables hors de l'école. Mais il s'élevait aussi contre ce lien lui-même qui dichotomise les organisations entre celles qui sont éducatives et d'autres qui ne le sont pas. Dichotomie anti-éducative monstrueuse qui fait que la majorité des organisations sont aliénantes. Le projet de construction d'une société éducative s'appuie principalement sur l'abolition de cette dichotomie. Toutes les organisations sociales devraient avoir une dimension éducative. Et à la limite, l'intériorisation de cette dimension pourrait rendre non nécessaire une organisation dont l'éducation serait la fonction spécifique. Les perspectives de développement de l'Education Permanente de ces années 50 - 70 traduisent d'une façon ou d'une autre cette opposition à l'organisation scolaire, la perspective d'autoformation la traduisant de la façon la plus radicale (cf. Tableau 4). En effet elle vise à redonner à toute personne le droit d'organiser sa propre formation. Elle veut que la personne se réapproprie cet instrument fondamental de formation qu'est l'organisation.

Or, depuis 70 le mouvement doit se confronter concrètement avec ce à quoi il s'opposait globalement: les organisations instituées, scolaires bien sûr, mais aussi les autres, politiques et économiques et aussi la sienne comme organisation d'un mouvement instituant. Moment de vérité

TABLEAU 4

Les 3 perspectives de développement de l'Education Permanente

(Furter, 1968)

DEFINITION	OBJECTIFS	CLIENTELE	ORGANISATION	RESPONSABILITE PEDAGOGIQUE	COUTS	PROMOTEURS
Education permanente comme un processus de développement individuel intégral	Permettre à chaque individu de progresser selon ses nécessités personnelles	Toute personne qui est motivée	Sans système; sans organisme de coordination	Activité individuelle. Presque toujours autodidacte	Par le bénéficiaire lui-même, par sa propre initiative	Les théoriciens de l'éducation
Education permanente comme systématisation ou comme système intégral	Action renouvelée sur tous les organismes qui influencent l'éducation dans le but de constituer un système plus flexible et plus vaste	Tous les groupes qui seront marginaux par le processus de développement - incluant les adultes comme les jeunes	Tendance à se constituer dans un "système extra scolaire", coordonné par le Ministère de l'Education	Activité collective orientée sur des éducateurs spécialisés (Educateurs d'adultes surtout)	Financé par l'Etat et/ou par le secteur de l'entreprise	Les administrateurs et les planificateurs de l'éducation
L'Education permanente comme stratégie dans un processus de développement intégral	Servir d'instrument à une politique de ressources humaines avec préférence au développement culturel	L'ensemble des populations et des cadres qui jouent des rôles d'agents dans un projet et/ou dans un plan de développement	Ne pas mettre sur pied un système propre afin d'utiliser les organismes existants. Mais l'intégration dans une politique de ressources humaines suppose une action coopérative interinstitutionnelle, orientée par l'action coordonnée de divers ministères	Activité collective à la charge de professionnels, technicien ou animateur des communautés. Supervision par des éducateurs spécialisés	Financé par le projet lui-même ou par le plan de développement	Les planificateurs, surtout avec orientation vers une planification régionale

et pierre d'achoppement de tout mouvement social, avons-nous vu. Ce moment va-t-il voir la reproduction élargie des organisations actuelles contre lesquelles s' élevait, voilà dix ans, le mouvement d'éducation permanente dans sa phase polémique; ou ce mouvement va-t-il réussir à les transformer, à créer des organisations éducatives en soi, non bureaucratiques , non aliénantes? Autrement dit, l'organisation de l'éducation permanente va-t-elle être l'éducation permanente de l'organisation?

La confrontation est de taille car il s'agit rien moins que de dépasser la dichotomie traditionnelle entre organisation et éducation: l'éducation vue comme instrument de libération et l'organisation comme instrument de contrainte, de mise en ordre, sinon de mise à l'ordre. L'opposition théorique est traditionnelle. Traditionnellement, les théories éducatives se sont élevées contre les contraintes organisationnelles pour affirmer la spécificité de l'éducation. Mais traditionnellement aussi, ces théories ont esquivé le problème organisationnel. Le courant non-directif "comme tous ceux de l'Ecole nouvelle et des méthodes actives méconnaissent la question fondamentale de la pédagogie, qui est à poser, non seulement au niveau des techniques éducatives, mais encore,et surtout à celui des modes d'organisation de la formation". (G.Lapassade, 67, p.182). Cette esquive traditionnelle fait que les enseignants rêvent avec Rousseau et forment avec Taylor.

L'Education Permanente doit rompre cette tradition et s'attaquer de front à ce problème organisationnel qui n'est qu'instrumental mais parce qu'instrumental, fondamental.

A notre avis, la confrontation est triple, car une organisation de l'Education Permanente qui vise à être une éducation permanente de l'organisation rencontre les trois facteurs principaux suivants (cf. schéma 2):

1. la stratification sociale: il existe déjà une organisation de l'Education permanente qui ordonne les rapports sociaux aux savoirs de façon inégalitaire:
   - rapports de consommation de ces savoirs: inégalité d'accès.
   - mais surtout inégalité des rapports de production et d'utilisation de ces savoirs: la domination économique et politique des groupes favorisés s'appuie sur une domination culturelle qui réprime la production et l'utilisation de cultures autonomes de la part des groupes dominés.

   Une organisation de l'Education Permanente qui vise à démocratiser les rapports sociaux au savoir implique donc une réorganisation de l'organisation socio-éducative existante (confrontation démocratique).

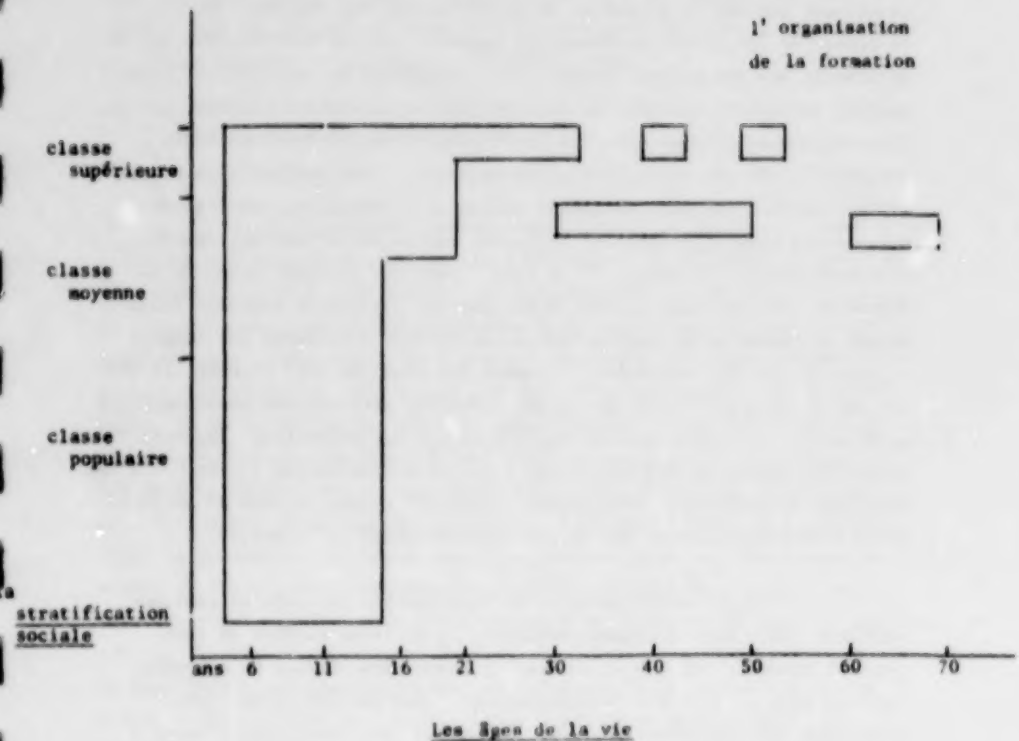
2. la bureaucratie: cette réorganisation se heurte à la caractéristique non-démocratique interne de l'organisation actuelle : la bureaucratie qui est l'appropriation/désappropriation de l'organisation par une caste ou une classe spécifique: les bureaucrates. Cette caractéristique non-démocratique interne est malheûreusement commune à toutes les organisations et est sans doute ce qui les rend en premier aliénantes.

3. le temps: cette réorganisation, qui se veut permanente, se heurte à une organisation anachronique du temps:
   - qui a peu pris en compte la dimension diachronique du temps
   - qui a tenté d'organiser la désorganisation fondamentale du temps selon un modèle totalitaire excluant l'événement, le discontinu, l'hétérogène.

Comment organiser l'inorganisable pour contrer la désorganisation?

SCHEMA 2

LES FACTEURS DE CONFRONTATION
DE L'ORGANISATION DE L'EDUCATION PERMANENTE



1.2.1 La stratification sociale et la confrontation démocratique

La donnée la plus importante que doit affronter l'organisation de l'éducation permanente est que des ensembles de celle-ci sont organisés de façon très différentielle suivant les classes sociales. Par exemple, les membres de la classe dominante - cadres supérieurs, professions libérales ... - outre une longue formation initiale se sont déjà dotés de systèmes de perfectionnement, de mises à jour périodiques, de séminaires, qui les engagent très activement dans une formation permanente. De même des études sur les effets des premières formes d'organisation massive de la formation continue, montrent que ces dernières favorisent surtout la promotion de la classe moyenne (De Montlibert, 77). Le nombre de stagiaires en formation augmente sans qu'une démocratisation de l'accès aux formations croisse: "les catégories de salariés les mieux pourvus en capital culturel du fait de leur scolarisation initiale, ont vu, plus rapidement et dans une plus forte proportion, s'accroître leurs chances d'accès aux formations mises en place... les catégories non qualifiées restent toujours largement exclues de la formation, et l'écart entre leurs chances d'accès et celle des cadres reste constant depuis plusieurs années" (C.Dubar, 77, p.273). Tant que l'organisation de la formation continue sera surdéterminée par des politiques purement économiques de formation de main-d'oeuvre, on ne voit d'ailleurs pas comment il pourrait en être autrement: comment des salariés dont l'emploi se définit par le fait qu'il n'exige aucune formation particulière pourraient-ils se former? "Il semble que ce soit les catégories charnières (employés qualifiés, agents de maîtrise) qui, à certaines conditions (existence d'une politique du personnel, conjoncture favorable) tirent le plus de bénéfices de la formation continue sur le plan professionnel (C. Dubar,77).

L'organisation actuelle de la formation initiale et continue reproduit donc, avec quelques variantes, la division sociale et technique du travail. Ne pas abandonner la visée démocratique du mouvement implique donc en fait une réorganisation. Surtout que cette visée n'implique pas seulement une démocratisation des conditions d'accès à

un savoir préfabriqué. Plus fondamentalement, elle implique une démocratisation des conditions de production de savoirs nouveaux, liés à des groupes et des personnes dont les pratiques ne peuvent se dire, ne peuvent trouver et réutiliser leur formalisation. Cette démocratisation des conditions de production et d'utilisation de savoirs nouveaux réinterroge beaucoup plus radicalement l'organisation sociale qui, par rapport à ces différentes opérations sur le savoir, est bâtie sur un modèle interorganisationnel qui institue par exemple des rapports privilégiés de liaison entre les universités et les organisations patronales, gouvernementales et professionnelles, à la quasi exclusion des organisations populaires. Une organisation démocratique de l'Education Permanente s'oppose à ce modèle interorganisationnel exclusif de production et d'utilisation de savoirs sociaux. Tous les groupes sociaux pour se cultiver devraient pouvoir utiliser, comme ressources publiques, les universités.

1.2.2 La confrontation bureaucratique

Ce "devraient" heurte immédiatement un modèle rationnel d'affectation des ressources qui réserve l'université à une nouvelle caste ou une nouvelle classe dirigeante: les bureaucrates. C'est Bruno Rizzi qui le premier a appliqué le concept marxiste de classe sociale aux groupes bureaucratiques - même marxistes - qui s'approprient les organisations économiques, politiques et idéologiques au nom de la compétence, du service public ou de la révolution prolétarienne. "Dans la société soviétique, les exploiteurs ne s'approprient pas directement la plus-value, ainsi que fait le capitaliste en encaissant les dividendes de son entreprise, mais ils le font d'une manière indirecte, à travers l'Etat, qui encaisse toute la plus-value nationale, puis la répartit entre ses fonctionnaires mêmes..."(1939, p.64). Appropriation collective de l'Etat par les bureaucrates qui se versent de forts salaires et jouissent en priorité des services étatiques (transport, culture, éducation, logement, santé...). La propriété n'est plus ni privée, ni juridique, elle est collective et s'appuie sur la force de l'Etat. Cette thèse de la bureaucratie, nouvelle classe dominante s'appropriant l'organisation sociale, a été reprise et développée en Yougoslavie par Djilas (la nouvelle classe dominante, 1957) et aux USA par Burnham (l'ère des organisateurs, 1947).

La crise des partis communistes actuels comme celle des grandes organisations capitalistes, révèle que les masses n'acceptent plus cette désappropriation massive de l'organisation sociale aux mains d'organisateurs omniscients. Les courants d'autogestion découvrent qu'une appropriation collective des "moyens de pouvoir" (moyen de production mais aussi d'organisation, de formation, d'information) impose plus qu'une expropriation des propriétaires privés. Elle nécessite une dépropriation, c'est-à-dire un éclatement et une redistribution des différents droits et des différents devoirs (P.Rosanvallon, 1976, p.109-115). Ces courants travaillent l'intuition de Proudhon "la propriété, c'est le vol": "La société autogestionnaire doit tendre à ce qu'il n'y ait plus de propriété à proprement parler, mais un ensemble de droits complémentaires exercés par différentes collectivités sur un même bien" (P.Rosanvallon, 76, p.115).

Une constante des différents mouvements sociaux (révolutionnaire, politique, associatif, messianique, éducatif) est de s'élever contre cette appropriation/désappropriation de l'organisation sociale par des bureaucrates. Une constante aussi révèle que le moment de leur organisation est la plupart du temps celui de leur bureaucratisation, c'est-à-dire, celui de l'appropriation de l'organisation du mouvement par un groupe, une caste, une classe d'organisateurs. Cette appropriation exproprie les autres membres de l'organisation du mouvement. Cette expropriation entraîne une dégradation de l'énergie démocratique, tant en termes de qualité de la participation directe qu'en termes de qualité de la représentation. Ce phénomène de bureaucratisation des mouvements sociaux se répète malheureusement avec régularité, en prenant des formes différentes selon les mouvements mais en conservant sa caractéristique fondamentale d'appropriation de l'organisation par des organisateurs ce qui entraîne une entropie démocratique (Rosanvallon, 76):

- l'organisation des mouvements messianiques transforme ceux-ci et leur message de libération en " cadavres exquis, en figures fossilisées" (Mühlmann).

- l'organisation des mouvements associatifs consacre, après les phases de la conquête, de la consolisation économique et de la coexistence, le pouvoir des administrateurs. (A.Meister, 1974).
- l'organisation des mouvements politiques assure la domination des élus sur les électeurs, en raison de la dimension des mouvements, de la compétence des élus et de la soumission des électeurs (R.Michel, 71).
- l'organisation des mouvements révolutionnaires réifie, fétichise un parti qui institue une caste ou une classe d'organisateurs comme la conscience de la masse, le savoir de son devenir (Rosanvallon,77, p.59-64).
- même l'organisation du mouvement autogestionnaire entraîne une bureaucratie de l'autogestion (A. Meister).

Au coeur des mouvements sociaux, travaille donc une contradiction organisation-antiorganisation qui, quand elle produit la forme organisationnelle spécifique qu'est la bureaucratie, dégrade la dynamique démocratique. Cette dégradation est tellement courante et tellement ample, qu'organisation est presque devenue synonyme de bureaucratisation (cf. S.N. Eisenstadt, Bureaucratie et bureaucratisation Current Sociology 7, (2), 1958) et antonyme d'éducation: l'organisation et l'instrument de la contrainte; l'éducation l'instrument de la liberté.

Pour opérer la réorganisation éducative visée, le mouvement d'éducation permanente doit donc dépasser le modèle bureaucratique dominant d'organisation. Cette appropriation de l'organisation par les organisateurs est peut-être le modèle organisationnel parfait d'une rationalité totalitaire. Il n'est pas le modèle organisationnel parfait d'une rationalité démocratique et éducative. Ce modèle reste à construire.

1.2.3 La confrontation temporelle

L'éducation permanente de l'organisation se heurte non seulement à une organisation sociale non démocratique des rapports au savoir et à l'organisation, mais aussi à un modèle mécanique d'organisation du temps que génère l'organisation elle-même. Comme l'éducation permanente fait entrer la totalité du temps dans le champ éducatif, il est important que l'organisation de cette entrée se confronte directement avec ce modèle mécanique prédominant, essentiel à la domination bureaucratique.

Ce modèle mécanique s'appuie sur l'horloge. Plus que la machine à vapeur et dominant les différentes révolutions techniques, la machine-clé de l'âge industriel moderne, c'est l'horloge (Mumford, p.23). Machine qui ne fabrique rien sinon de l'ordre et de la mesure permettant un exercice universel du principe d'équivalence, base de la société marchande. "L'organisation industrielle, c'est l'organisation du temps homogène. Les marchandises sont échangeables parce qu'elles contiennent des portions de temps. Tout se vaut, tout est équivalent, tout est échangeable" (Y. Stourdzé, 73, p.89). Par l'intermédiaire de l'horloge qui transforme des temporalités individuelles, hétérogènes en des temporalités homogènes, pointées, cadencées, comptabilisées, l'organisation produit une temporalité spécifique qui tend de plus en plus à s'étendre pour lutter contre l'usure interne, vue actuellement comme principale source de désorganisation.

Cette organisation a d'abord homogénéisé les temps de travail au nom d'une rationalité économique. L'Organisation Scientifique du Travail élaborée par Taylor s'attaque d'abord à l'étude des temps et mouvements pour réduire "la flânerie systématique" des ouvriers. Lukacs après Marx a montré comment cette rationalisation du travail réifie le temps et par conséquent l'homme qui devient tout au plus "la carcasse du temps": "la temporalité perd dès lors son caractère qualitatif, changeant, fluide, elle se transforme en un continuum rigide, bien délimité, rempli de choses quantitativement mesurables (qui sont les productions de l'ouvrier, réifiées, objectivées de façon mécanique et détachées de la personnalité totale de l'homme): elle se transforme en espace" (Lukacs, p.101).

Mais actuellement ce modèle tend à servir de référence à l'organisation "éducative" des autres secteurs de vie. Organisation à temps plein du 3e âge qui chronomètre la vie des vieillards. Mais aussi, référence pour mesurer la formation à temps partiel qui s'évalue en heures-présences: un crédit c'est 15 heures, un cours 45 heures. "L'heure de stage devient l'unité absolue des activités de formation... Cette unité comptable envahit tous les rapports et les évaluations des résultats quantitatifs des actions de formation au point de recouvrir les différences pédagogiques et institutionnelles susceptibles de les définir autrement qu'en terme d'occupation horaire d'une force individuelle de travail". (Guigou, 75).

Une organisation éducative du temps qui ne veut pas que le "bracelet-montre soit à l'homme ce que le collier est au chien" (A. Pacault, C. Vidal, 1975, p.6) doit se libérer elle-même de ce chronocentrisme (J. de Rosnay, 75) unidimentionnel et unidirectionnel qui enferme et flèche l'organisation sociale, les comportements et les conceptualisations dans un temps mécanique, irréversible et homogène. Libération difficile qui implique épistémologiquement, de s'enraciner dans des pratiques, des philosophies et des sciences du temps qui ont particulièrement travaillé sa matérialité, sa pluralité et ses discontinuités (G. Pineau, 77).

1.3 Conclusion

Le moment actuel d'institutionnalisation du mouvement d'éducation permanente le fait se confronter à une division sociale et technique du travail qui attribue majoritairement la fonction d'organisation à des organisateurs qui l'exercent selon leur intérêt et leur unité comptable horaire. Le mouvement va-t-il adopter ce modèle d'organisation des divisions dont la contestation a contribué fortement à son émergence, ou va-t-il contribuer à en inventer un autre? Va-t-il se bureaucratiser ou au contraire, changer ce modèle d'organisation en visant à restituer la fonction organisation à chaque sujet social lui permettant de se former de façon autonome, à temps et contre-temps?

Il nous a semblé important de problématiser ces confrontations essentielles qui constituent le projet socio-politique du mouvement d'Education Permanente. Ce projet peut éclairer les tâtonnements des réorganisations actuelles.

Ces réorganisations à notre avis s'opèrent selon deux canaux:

- un canal interne aux organisations existantes qui tentent, soit de se réformer pour conserver et étendre leur juridiction sur la formation (ces organisations scolaires et culturelles), soit de se transformer pour intégrer cette fonction à leurs fonctions antérieures (les organisations économiques ou politiques). Par ce canal, se travaille la dichotomie antiéducative entre organisation éducative et organisation non-éducative. Par contre, ce travail peut provoquer un quadrillage organisationnel totalitaire sans précédent.

- un canal externe aux organisations existantes qui vise une restructuration plus générale de l'organisation sociale. Cette restructuration touche la hiérarchie des rapports entre organisations existantes mais aussi et surtout permet à des groupes et des individus de s'auto-organiser. En occident, cette restructuration de l'organisation sociale s'opère principalement par des pra-

tiques et des politiques de contractualisation et de décentralisation. De la décentralisation nous verrons rapidement deux formes: la décentralisation à partir du sommet et l'autonomisation à partir de la base. Cette seconde forme en promouvant une auto-organisation des individus et des groupes redonne à ceux-ci l'instrument organisationnel dont les ont désappropriés les différentes bureaucraties.

En final, nous verrons que le développement de ces auto-organisations se fait contre des hétéro-organisations selon une lutte inter-organisationnelle.

II

LES REORGANISATIONS INTERNES AUX ORGANISATIONS EXISTANTES

La crise générale de légitimité des organisations existantes ainsi que la perte du monopole éducatif par les organisations scolaires poussent quasiment l'ensemble des organisations à se ré-organiser en intégrant la fonction d'éducation continue, selon cependant des formes et des intérêts différents, suivant qu'il s'agit des organisations scolaires ou des organisations du travail.

2.1 Les organisations scolaires

Les organisations scolaires sont entrées à reculons dans le mouvement d'éducation permanente, pressées par les organismes politiques et économiques nationaux et internationaux. Et encore actuellement leur leitmotiv face à ce mouvement c'est l'intégration maximum des ensembles de ce mouvement (en particulier éducation des adultes) à leurs structures. Quelles que soient leur force de reproduction et leurs habitudes monopolistes, cette intégration cependant n'est pas complète: au Québec le système public d'enseignement en 71-72 n'"intégrait" que la moitié des adultes en formation, soit environ 300,000 (P.Bélanger,77,p.48) D'autre part, cette intégration ne va pas sans quelques différenciations structurelles plus ou moins développées: ce sont deux de celles-ci que nous voudrions présenter; celles liées à l'intégration d'étudiants à temps partiel et celles liées aux rapports nouveaux à établir avec l'environnement.

3.1.1. Temps partiel et alternance

Pour les organisations scolaires, quel que soit leur niveau, l'intégration massive d'étudiants adultes suppose une différenciation organisationnelle minimale qui permette des études à temps partiel et à distance. En effet leurs structures sont planifiées pour des études à temps plein, en face à face, organisant la division linéaire entre étude et travail, l'étude préparant le travail. Cette différenciation s'est opérée principalement par une ouverture administrative à des cours du soir, des sessions de fin de semaine ou de séminaires de vacances, ou encore, par l'établissement des programmes sur des périodes de temps plus longues. Pour la plupart des organisations scolaires classiques, l'intégration de l'Education des adultes se réduit à cette ouverture administrative minimale qui se concrétise par l'ajout d'une secrétaire, d'un administrateur ou d'un service chargé de la gestion de ces extensions de l'enseignement.

Cependant certaines nouvelles structures se sont créées de façon parallèle tentant de traduire dans leur organisation spécifique cette ouverture au temps partiel et à la distance. Créations marquées par l'utilisation massive des mass média selon le modèle anglais de l'Open University, ou par une exigence démocratique de participation. (Université Vincennes en France, Université du Québec au Québec) Cette transformation du modèle temporel et spatial prédominant d'accès aux ressources scolaires rencontre en Occident un grand succès quantitatif. l'Open University de Londres rejoint déjà plus de 100.000 étudiants. En 1976-77 dans les universités canadiennes, le nombre d'étudiants à temps partiel, inscrits à des cours avec ou sans crédits, dépasse de 55% celui des effectifs à temps plein (Statistiques Canada, Education permanente, Université 76-77). Il est certain que cette ouverture temporelle et spatiale démocratise l'accès aux ressources scolaires. Mais cette démocratisation est limitée à certain savoirs, les moins professionnalisés:

> " Elle se trouve pratiquement bloquée dans les secteurs institutionnalisés selon le modèle d'une forte professionnalisation; c'est le cas du droit, des professions médicales et para-médicales, de l'architecture, du génie, de l'agronomie, du service social, de la psychologie. En sciences physiques comme en sciences humaines, tout comme en arts et lettres, on trouve une certaine ouverture qui se situe toutefois bien en deçà des deux secteurs prédominants (sciences de l'éducation et sciences de l'administration " (Daoust,Bélanger, 74, p.62).

La démocratisation opérée porte donc surtout sur la consommation,par un plus grand nombre,de savoirs souvent déjà dévalués. Elle est proche d'une simple vulgarisation scientifique. Elle ne porte pas sur la production même de nouveaux savoirs, à partir de la confrontation entre théorie et pratique. Dans les pays socialistes occidentaux où ces modèles d'études à temps partiel ont une longue histoire, la tendance est à la suppression. "La formule par correspondance n'est pas bonne mais celle par cours du soir est pire" disait un fonctionnaire Hongrois à Moscou, lors du Colloque organisé par l'Unesco sur l'Université et les adultes. (G. de l'Ain, 74, p.XII.)

Que faire? Le problème ne semble pas résider dans un défaut d'encadrement pédagogique de ces formules à temps partiel. Il semble se situer au niveau d'une organisation sociale qui a institué des rapports dominants entre l'organisation scolaire et certains groupes et organismes privilégiés de l'environnement. Ces rapports dominants bloquent la liaison avec d'autres groupes sociaux et l'évolution des modes d'interventions. Entre les deux d'ailleurs - démocratisation du public et démocratisation des modes d'intervention - existe une interaction étroite: les modes habituels de recherche et d'enseignement ne se diversifieront pas si l'éventail étroit des groupes socio-professionnels traditionnellement servis par l'Université ne s'élargit pas. C'est pourquoi, plus que d'intégration à l'organisation scolaire, c'est de désintégration de ces rapports dominants qu'il faudrait parler pour construire cette organisation éducative. Les recherches sur l'alternance entre périodes d'étude et de travail (G. de l'Air, 74), les problèmes d'articulation des "in-service training" aussi bien avec les organismes de "in-service" que de "training", vont dans ce sens. De même, l'action ou plutôt les transactions de services spécifiques aux adultes que beaucoup d'organisations scolaires se sont données à leur frontière, nous semblent importantes pour travailler à faire évoluer ces rapports.

2.1.2 Les services à la frontière

Le plus gros aménagement structurel des organisations scolaires pour intégrer les nouveaux publics a été la création, à leur périphérie, de services spécialisés dans les rapports avec les adultes. Souvent le mandat de ces services était purement administratif: gérer les cours d'adultes offerts par les autres éléments plus centraux de l'organisation. Certains en sont demeurés à ce mandat. D'autres, de par les pressions des nouveaux publics auxquelles ils étaient plus exposés, ont développé d'autres fonctions. C'est la signification stratégique de ces développements pour le changement organisationnel que nous voulons faire ressortir.

De par leur composition (pas de corps professoral permanent, seulement des professionnels n'ayant pas de statut homogène et parfois pas de statut officiel reconnu), de par leur position (nouvelle, peu représentée aux instances décisionnelles centrales) et de par leur fonction (rejoindre un nouveau public), ces services sont marginaux par rapport à l'organisation-mère, sur-structurée par un système de relations traditionnelles qui l'articule de façon très serrée aux publics scolaires habituels. Ces services sont à la périphérie, à la frontière de ces organisations. Cette position est déterminante pour eux, leur organisation-mère, les publics touchés et les transactions qui s'opèrent entre les trois. L'importance stratégique de cette position frontière pour le changement organisationnel ne peut se comprendre que dans la problématique qui lie organisation et environnement.(cf. G. Pineau, 75)

Entre une organisation et son environnement existe un rapport de forces, déterminé à la fois par un système de relations qui articule de façon très serrée l'organisation à son environnement, et par des zones d'incertitudes dont le contrôle permet ou non l'émergence de capacités différentielles. Dans un environnement relativement stable le système de relations qui a créé l'organisation demeure longtemps fonctionnel et celle-ci contrôle facilement les quelques variations qui peuvent survenir dans cet environnement. Dans un environnement à transformations rapides, le système de relations originaires qui articulait fortement l'organisation à son environnement se détend et de larges zones d'incertitudes s'installent. Par une dynamique autoreproductrice interne, l'organisation peut subsister quelques temps par elle-même mais elle s'épuise, végète et à la limite, disparaît si le système de relations originaire n'est pas réajusté pour réduire ces zones d'incertitudes. Or, cette réduction se révèle de plus en plus complexe et la durée de vie des réajustements de plus en plus courte. Les éléments habituels s'occupant des variations de ce système de relations (haute-direction, relations

publiques, services extérieurs...) n'ont, soit pas le temps, soit pas les capacités d'effectuer ce travail qui tend à devenir permanent. Dans tous les secteurs d'activités apparaît la nécessité d'éléments spécifiques chargés de traiter spécialement ces zones d'incertitudes, traitement exigeant parfois la transformation structurelle de l'organisation.

La nature, les difficultés et l'originalité de ces nouveaux éléments ont été étudiés, en particulier par la sociologie des organisations, sous le concept de relais (E. Friedberg, 72) et par celle de la production, diffusion et utilisation de la connaissance sous celui de couplage (linkage) (R.G. Havelock, 71). Les deux approches insistent sur la difficulté fondamentale de ces éléments qui est de nouer en réalité deux couplages ou d'établir deux liaisons pour traiter efficacement ces zones d'incertitudes : l'une avec l'organisation, l'autre avec les secteurs de l'environnement, sources de ces zones d'incertitudes. Or le degré de structuration de ces deux pôles, ainsi que la nature de leur message sont la plupart du temps très différents et posent des problèmes de liaison ou de couplage distincts. Souvent l'organisation est un système social très structuré par son système de relations antérieur ou encore prédominant; ses messages sont ritualisés et ses canaux étroitement balisés. Par contre les secteurs de l'environnement qui alimentent principalement les zones d'incertitudes sont des groupes sociaux plus ou moins formels, aux messages "bruts", exprimés en termes de satisfaction ou d'insatisfaction, de rejet ou d'acceptation, par les voies (et voix) les plus diverses. Se lier assez fortement à chacun de ces pôles pour les faire se confronter est une opération difficile qui place les éléments de couplage dans une situation permanente de tension et qui exige de ceux-ci l'homogénéité et l'autonomie d'un système pour demeurer un tiers capable de traiter les relations de pouvoir qui s'établissent:

> "De même que le fonctionnement interne d'une organisation repose sur des relations de pouvoir qui circonscrivent et conditionnent étroitement les capacités d'action des individus ou des groupes en son sein, de même tout échange entre elle et son environnement ne peut s'établir qu'à travers des relations de pouvoir". E. Friedberg, 72.

Suivant le poids de ces pouvoirs, trois évolutions peuvent se dérouler : colonisation de l'organisation par les segments de l'environnement; colonisation des segments de l'environnement par l'organisation ou autonomisation des éléments de couplage. En ce qui concerne par exemple, au Québec, l'évolution des services d'éducation d'adultes des organismes scolaires, des indices des trois scénarios existent.

2.1.2.1 Colonisation par l'organisme scolaire

Dans ce scénario, ce sont les exigences internes de l'organisation qui l'emportent sur les exigences externes de l'environnement (nouveaux groupes sociaux ou nouvelles organisations) dont la satisfaction aurait exigé l'établissement de nouvelles relations. Par exemple, à l'Université du Québec à Trois Rivières, le service d'Education permanente vient d'être baptisé service de développement pédagogique sur la base du principe intégrateur de l'Education permanente. Cette université juge que les nouvelles relations ont été établies et que le problème est maintenant d'y adapter toutes les structures universitaires. Aussi les responsabilités du service de développement pédagogique sont-elles nettement tournées vers cette adaptation. Il est chargé "de l'animation pédagogique, du développement de la pédagogie universitaire, de la promotion et de la gestion de certains programmes particuliers, et de la liaison avec les étudiants à temps partiel de la périphérie qui ne peuvent pas facilement profiter des services réguliers de l'Université". (ACDEAULF, 76, p.150). Le service perd son caractère de relais, de couplage avec l'extérieur, il est intégré. Le problème est de savoir si les nouvelles exigences ainsi intégrées résisteront à la logique de reproduction des éléments centraux et si cette intégration n'entraînera pas une perte de contact croissante de l'université avec les mouvements de son environnement.

2.1.2.2 Colonisation par des segments de l'environnement

Une autre constituante de cette même université, l'Université du Québec à Montréal, veut, elle aussi, changer le nom de son service d'éducation permanente, mais elle, dans un sens plus externe. Elle veut l'appeler "service de promotion collective". La spécification apportée l'est non par des exigences internes mais par des exigences externes de liaison avec de nouveaux groupes de l'environnement. Ce n'est plus l'environnement "at large" ce sont les collectivités les moins outillées en terme de formation qui sont visées. Ces exigences externes déterminent le type de liaison que le service noue avec le reste de l'université pour y répondre. En effet il ne se donne pas une mission de réponse directe par la production d'opérations montées par lui, mais une mission d'intermédiaire, de mobilisation du reste de l'université sur ces exigences externes isolées de façon quasi exclusive.

Un autre cas de spécification de ces services par un autre secteur de l'environnement existe au niveau du collégial. A ce niveau ces services semblent avoir été colonisés par les exigences de formation professionnelle du patronat. Ils forment un quasi cégep parallèle, prototype de ce que veut le patronat: "un sous-cégep auto-financé, sans garantie de formation générale, sans protection syndicale de son personnel, un cégep enfin relié fonctionnellement aux demandes à court terme des structures de production. Véritable cheval de Troie des tendances productivistes dans le système public d'éducation collégiale." (Paul Bélanger, 76).

3. Autonomisation

A côté de ces dérives vers l'intérieur ou vers l'extérieur de l'organisation scolaire, se produit aussi une autonomisation de ces services par l'acquisition d'un statut institutionnel fort et un

développement de pratiques spécifiques: c'est le cas par exemple du service d'Education Permanente de l'Université de Montréal qui est devenu Faculté de l'Education Permanente.

Cette autonomisation ne veut pas dire que ces services ne subissent pas une influence de l'intérieur ou de l'extérieur; la simple terminologie - Faculté - est un indice de l'influence reproductrice des instances universitaires; et souvent les groupes sociaux rejoints n'élargissent pas beaucoup l'éventail traditionnel. Mais ces influences ne diluent pas complètement l'originalité du service qui réussit à les faire se confronter par une série de transactions qui visent peu à peu à instituer un système permanent de négociation entre les différents acteurs pour aboutir à une formation contractuelle.

Même un partisan réaliste de l'intégration de l'éducation des adultes à l'Université reconnaît que ces services ne sont réductibles à aucun autre type de service universitaire. "L'éventail de ses rôles est trop vaste pour qu'il puisse être assimilé soit à un service administratif, soit à un service technique, soit à un service pédagogique, soit à un service de relations extérieures, soit à un service d'orientation, etc.... bien que ses responsabilités s'apparentent sous certains de leurs aspects à ces diverses spécialités" (J.M.Labelle, 1977, p.204). Et après avoir très finement analysé les vingt-quatre fonctions ressorties d'entretiens avec les praticiens d'un de ces services, il conclut que la dynamique d'ensemble qui structure ces fonctions est d'arriver à des applications contractuelles. En ce sens, il rejoint d'autres analystes de ces services qui les voient comme instrument organisationnel en émergence pour développer une démarche contractuelle de formation (Pineau, 75) ou une méthodologie de la négociation éducative qui demeure un horizon politique encore lointain (D.Chevrolet, 77) Même si l'émergence de tels instruments organisationnels soulève beaucoup de problèmes et demeure très liée à des orientations politiques, nous n'en croyons pas moins à la valeur stratégique importante de ces instruments pour modifier les rapports de l'organisation scolaire à son environnement et, par conséquence quasi directe, cette organisation elle-même.

2.2 Les organisations du travail

2.2.1 L'histoire des rapports entre organisation du travail et organisation de la formation reste à faire

L'histoire des relations entre division et organisation du travail et division et organisation de la formation reste à faire. Mais ces relations sont très étroites. L'institutionnalisation de l'école obligatoire introduit une division apparente qui correspond en fait à une complémentarité sociale: l'école prépare à l'entreprise.Et le moindre moyen de cette préparation n'est pas une certaine homologie organisationnelle entre les différents niveaux et à l'intérieur de chaque niveau: le maître prépare au contre-maître, l'émiettement des savoirs à l'émiettement du travail.

D'autre part l'entreprise ne s'est jamais départie d'un rôle de formation professionnelle continue. Dès les années 1900, l'entraînement au poste fait partie intégrante de la direction scientifique des entreprises élaborée par Taylor: décomposition des tâches en temps et mouvements élémentaires; sélection et entraînement des ouvriers. Une systématisation de cet entraînement s'est effectuée dans les années 40, sous la forme du célèbre TWI: Training Within Industry. Les entreprises ont été le lieu pratique d'émergence à la fois des théories de l'organisation et de celles de la formation. "Les théories de la formation suivent la même évolution que les théories de l'organisation (du travail) dont elles sont les compléments et l'une des dimensions pratiques" (Lapassade, 67) (cf. tableau).

TABLEAU 5

EVOLUTION COMPAREE DES THEORIES DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL ET DE LA FORMATION

	Travail	Formation
1ère étape	Théories classiques (Taylor, Fayol...)	TWI
2ème étape	Relations humaines dynamique de groupe	Formation non-directive Training Group
3ème étape	Néo-rationalisme, étude des relations de pouvoir Autogestion	Pédagogie institutionnelle Autoformation

2.2.2 Quelques chiffres sur la formation en entreprise

Actuellement, la formation en entreprise constitue un type organisationnel de formation continue dont l'importance quantitative varie beaucoup suivant les pays. En 1969-1970, aux Etats-Unis, 80% des dépenses fédérales de formation sont affectées à des programmes de formation dans l'industrie, contre 4% au Canada qui misait sur la formation dans les institutions d'enseignement. A cette même époque, au Québec, Statistique-Canada évaluait à 150.000 le nombre de travailleurs participant à des activités de formation en entreprise, contre environ 300.000 en institution d'enseignement (P.Bélanger, 77). En 1976, en

France, le fonctionnement des stages organisés dans l'entreprise représentait 19% des dépenses consenties par les entreprises pour la formation contre 22% pour la formation externe (Liétard, Besnard, 78, p.9). Au Canada, cette même année la somme investie dans la formation en industrie en vertu du programme de formation de la main-d'oeuvre représente 9.75%.

2.2.3 Interpénétration des formations professionnelles générales, syndicales, sociales et remise en cause des juridictions.

Ce type de formation n'est donc pas négligeable et son organisation dans les différents pays est un indicateur privilégié tant des conditions techniques que des rapports sociaux de production. Nulle part ailleurs l'organisation de la formation des travailleurs ne se confronte aussi directement avec les intérêts de groupes antagonistes comme le patronat et les syndicats. Les frontières qui séparaient formation professionnelle, formation générale et formation syndicale deviennent de plus en plus poreuses, ce qui crée des interférences et des luttes pour redéfinir les zones de contrôle et de juridiction. Les syndicats revisent leurs attitudes et politiques vis-à-vis de la formation professionnelle: "Entre le mythe réformiste d'une formation professionnelle capable de résoudre le problème de l'emploi des travailleurs et le refus de prendre en considération la formation professionnelle considérée comme un instrument de domination, une nouvelle attitude se dégage dans plusieurs organisations syndicales: la formation professionnelle est considérée comme un objet de luttes et de négociations et est liée aux objectifs de l'action syndicale". (E.Gelpi, 75, p.72). Et d'autre part, le patronat découvre la rentabilité à moyen et long terme d'appuyer la formation professionnelle par une formation générale englobante. Sans aller jusqu'au système japonais qui prend en charge

la formation même des enfants des ouvriers, de plus en plus de services de formation internes s'intéressent à l'organisation des temps de loisirs et même des temps familiaux de leurs ouvriers. "D'ici à deux ou trois ans, la formation professionnelle continue va prendre un second virage", prédit un chef d'entreprise (L. Boyer, 77). D'une part elle est devenue l'affaire de tous et de chacun "le décideur, ce sont les Pouvoirs publics, le salarié ou ses mandants, le comité d'entreprise, tout autant que l'entrepreneur", d'autre part elle ne peut plus être vue seulement comme une formation-investissement pour l'entreprise; elle a une dimension sociale prioritaire.

2.2.4 Réorganisation de la formation et transformation de l'organisation

Comment se traduisent organisationnellement, tant pour la formation que pour l'entreprise, ces interpénétrations de formation et de juridictions? Répondre précisément à cette question nécessiterait une enquête au-delà de nos moyens. Nous résumerons seulement une enquête française récente sur l'imbrication des rapports de formation et des rapports de production dans 15 unités de production. (Cousty, P.; Nehmy, R.; Sainsaulieu, R., 78).

Une grande conclusion de cette enquête est que la fonction formation est une fonction éclatée, partagée entre les différents acteurs de l'entreprise. Le formateur ne peut plus se considérer comme le seul agent de formation. La formation est une action collective conflictuelle impliquant à titres et intérêts divers et divergents, direction générale, direction du personnel, chefs de service, représentants syndicaux, et... les formés. L'action du formateur s'inscrit donc dans la complexité conflictuelle des rapports entre ces différents acteurs selon un jeu d'alliances variables. Suivant les rapports de force entre ces acteurs et les options du formateur, les auteurs dégagent trois stratégies d'action possibles pour les formateurs:

"Une stratégie d'intégration. Le formateur est un instrument de la gestion humaine. Il s'appuie sur la hiérarchie, la direction générale; syndicats et personnel s'en désintéressent.

Une stratégie d'action sur le système de l'entreprise: le formateur pense être l'instrument d'une gestion humaine différente. Pour atteindre ses objectifs, il cherchera l'appui de la direction du personnel ou de la hiérarchie.

Une stratégie extra-professionnelle: la formation est un atout pour chaque travailleur. Elle ne doit pas se cantonner dans des objectifs professionnels. Le formateur s'appuie sur les syndicats." (County, P. Nehmy, R. Sainsaulieu R., 78, p.132).

Les possibilités stratégiques font que la place du service formation dans la structure organisationnelle de l'entreprise n'est pas fixe: rattaché à la Direction du personnel, à la Direction générale ou à une structure bipartite patronat-syndicat? Les auteurs croient dégager, par rapport à d'autres enquêtes, une tendance à la hausse: le service de formation tendrait à relever plus de la Direction générale que de la Direction du personnel. Cette tendance manifesterait l'importance qu'acquiert progressivement la formation pour l'ensemble de l'entreprise et non plus seulement pour la gestion du personnel.

En ce sens, l'insatisfaction des formateurs sur les transformations réelles apportées par la formation dans l'entreprise doit être située. Ces transformations ne sont pas à la hauteur des attentes initiales. Mais ces attentes étaient le plus souvent démesurées et irréalistes. Par contre, si les auteurs, à leur grande déception, n'ont pas trouvé un nouveau modèle organisationnel de travail, ils concluent cependant à l'émergence d'une nouvelle rationalité concernant les rapports de production. Cette émergence, due en partie à l'introduction de la formation permanente, concernerait plus particulièrement cinq dimensions de l'organisation sociale de l'entreprise: la fonction d'évaluation du travailleur qui, de purement "performante", s'élargirait aux capacités d'évolution; la capacité pour le travailleur de se situer, d'analyser sa position à l'intérieur de l'organisation; la gestion des

carrières; les rapports entre partenaires sociaux; les rapports d'autorité.

Un autre problème très concret peut actuellement servir aussi d'indicateur pour mesurer l'état des rapports de force entre ces différents acteurs de la formation ainsi que l'émergence d'une nouvelle rationalité dans l'organisation du travail. C'est le problème du congé-formation. L'organisation de ses trois dimensions principales - le congé-formation est un droit, il faut qu'il soit payé et qu'il réponde aussi bien aux exigences de la vie professionnelle, de la production, qu'aux exigences personnelles (M. Grenier, 78) - rend compte de l'état de pénétration de l'organisation du travail par la dimension éducative.

2.3 Conclusion

Les réorganisations internes aux organisations existantes qu'entraîne l'organisation de l'Education Permanente sont conditionnées par leur lieu même qui véhicule une forte logique de reproduction. Aussi, le déclenchement même de ces réorganisations provient-il souvent des pressions externes qui obligent ces organisations à réagir plus qu'à agir. Ce sont ces pressions externes - sous la forme de réorganisations interorganisationnelles - que nous allons maintenant survoler.

III

LES REORGANISATIONS INTER-ORGANISATIONNELLES

Par réorganisations inter-organisationnelles nous entendons les réorganisations qui impliquent:

1. les rapports entre plusieurs organisations. Par exemple les réorganisations des rapports entre les organisations de travail et les organisations scolaires pour améliorer les relations entre formation et emploi (3.1), et les réorganisations entre organismes privés et publics impliquées par les politiques ou les pratiques contractuelles (3.2).

2. mais aussi les auto-organisations de groupes, de mouvements, surtout populaires, qui émergent dans l'espace social encore non organisé entre les organismes existants. Ces derniers ne quadrillent pas complètement tous les rapports sociaux. Il existe des zones grises, des mailons faibles, où tentent d'émerger des auto-organisations éducatives de groupes et de mouvements sociaux. Ces auto-organisations ne se font pas sans rapport avec les organisations en place, rapports, la plupart du temps polémiques, anti-organisationnels. Cette dynamique inter-organisationnelle conflictuelle est peut-être le facteur le plus lourd de changement intra-organisationnel. Car les organisations, quand elles se confrontent, remplissent les unes par rapport aux autres, des fonctions spécifiques d'analyse et de pression (E. Enriques, 72, p.41).

3.1 Réorganisation des rapports entre les organisations scolaires et les organisations de travail

L'organisation des rapports linéaires entre l'école et les organismes de travail, qui assurait une formation quasi finale, préparatoire à l'emploi, est celle qui est touchée le plus directement par l'organisation de l'éducation permanente. Celle-ci implique, soit de la récurrence, c'est-à-dire du rattrapage scolaire pour ceux qui n'ont pas bénéficié d'une formation initiale longue, soit de l'alternance entre période d'étude et période de travail pour se perfectionner, se mettre à jour, se reconvertir professionnellement, mieux se préparer à l'emploi...
Aussi les rapports linéaires doivent-ils devenir alternatifs, ce qui suppose une réorganisation substantielle de ceux-ci pour permettre de rencontrer les exigences pédagogiques, politiques et économiques de la formation continue. Là aussi il est impossible de recenser, dans le cadre de ce travail, toutes les formes tâtonnantes de réorganisation de ces rapports qui vont de la coupure pure et simple jusqu'aux tentatives de reproduction aussi purement et simplement. Nous allons seulement mentionner un cas qui permettra d'expliciter les enjeux politico-économiques d'une réorganisation de ces rapports, réussissant à lier la formation à la fois au poste de travail et au titre scolaire.

3.1.1 Un projet inter-organisationnel de formation continue des enseignants: PERFORMA

Performa est un projet québécois de formation continue des enseignants au collégial. Ce projet fait se confronter l'université de Sherbrooke et une série de Cégeps (Collèges d'Enseignement Général et Professionnel), organismes de travail des enseignants à ce niveau. Cette confrontation a directement porté sur la réorganisation des rapports de dépendance qui lient les organismes scolaires non universitaires à l'université pour la formation des enseignants. Ces rapports de dépendance

font que ce sont les universitaires qui contrôlent pratiquement la formation des enseignants. Certains enseignants du collégial, pour l'organisation de leur formation continue, ont refusé ce rapport de dépendance. Ils voulaient une formation non seulement en cours d'emploi mais aussi dans l'emploi, très liée aux nombreux problèmes pratiques et théoriques de leur poste relativement nouveau (les Cegeps datent de 1966). Mais pour éviter de retomber dans les limites des formations-maisons, ils voulaient que cette formation soit aussi en liaison fonctionnelle et juridique avec l'université; cette liaison assurant à une formation un appui universitaire et une reconnaissance légale investie dans un titre lui-même émergent. Cette double exigence d'une formation liée à la fois au poste de travail et au titre académique, ne pouvait se réaliser qu'en organisant de nouveaux rapports entre l'université et les Cegeps, rapports d'interdépendance donnant aux Cegeps une partie du pouvoir universitaire sur la formation. Cette réorganisation s'est faite. Une entente a été signée réorganisant les rapports financiers, pédagogiques, administratifs entre les deux types d'organisations: l'université s'engage sur 7 points, en particulier, sur l'existence d'un comité de programme bi-partie, composé de répondants universitaires et de répondants locaux, représentant des Cegeps; sur l'affectation des ressources humaines nécessaires (directeur, groupe de recherche-action, enseignants, personnel technique); sur la reconnaissance universitaire d'un représentant du Collège comme "répondant local" du programme, répondant habilité à programmer les activités; sur le remboursement au Collège des heures d'enseignement assumées par le représentant local; le Collège lui s'engage sur 10 points qui visent principalement à assurer les conditions optimum de travail au répondant local (G.Pineau,78).

Ces réorganisations posent de telles difficultés que beaucoup y renoncent. De nombreuses formations-maisons s'organisent en milieux de travail (cf. 2.2), en dehors de tout rattachement à un système public d'enseignement. La plupart des employeurs sont partisans de ce type de formation. Et aussi beaucoup de travailleurs, découragés par la lourdeur, l'inertie et l'anachronisme du système public. Les intérêts servis et asservis par ce type de formation ne sont cependant pas les mêmes qu'avec un

rattachement à un système public d'enseignement. C'est ce que nous allons montrer à partir de l'analyse du cas précédent.

3.1.2 Les enjeux économico-politiques d'une formation continue liée au poste et au titre

Les 3 protagonistes principaux impliqués dans le procès de perfectionnement des enseignants du collégial - les enseignants, leurs employeurs et les universitaires - ont des intérêts financiers liés mais antagonistes: les universitaires ont des intérêts de producteurs-vendeurs de qualification; les enseignants d'acheteurs-revendeurs de cette qualification; et les employeurs d'acheteurs-utilisateurs. Pour chacun le procès de perfectionnement ne peut produire une plus-value que par une moins-value pour les autres. L'appropriation et l'accumulation de la plus- value se fait donc par une lutte politique d'appropriation du procès de perfectionnement. Actuellement une tendance de cette lutte - développée par la coalition enseignants-employeurs contre les universitaires - prône avec le perfectionnement-maison une expropriation des universitaires du procès de perfectionnement. Quels intérêts - des enseignants ou des employeurs - cette expropriation sert-elle?

3.1.2.1 Les tenants d'un perfectionnement-maison lié au poste de travail

Cette coalition part de l'appropriation de fait et de droit du procès de formation initiale par les universitaires. Ceux-ci, selon leurs intérêts, visent à étendre aux moindres coûts possible leur appropriation au procès de formation continue dont le perfectionnement n'est qu'une forme. Cette visée est fortement combattue par les enseignants, leurs employeurs et la plupart des promoteurs de l'éducation permanente.

Dans le secteur de l'éducation, un concencus existe pratique-

ment pour reconnaître le caractère pathologique (G.Daoust,F. Bélanger, 1974) d'un système de perfectionnement reproduisant le modèle de formation initiale. De même est aussi largement prônée la nécessité d'une rupture avec l'université pour en construire un autre respectant les exigences spécifiques du milieu de travail. L'argument le plus couramment apporté à l'appui de cette thèse est l'argument pédagogique. Le modèle pédagogique dominant de la formation initiale est le modèle déductif "qui consacre l'antériorité et la supériorité constante de la formation générale par rapports aux apprentissages professionnels" (A. Léon, 1974, p.91). En réaction contre ce modèle déductif, les promoteurs du perfectionnement-maison prônent un modèle inductif "qui valorise l'expérience vécue et fait reposer toute initiative théorique sur l'explication de cette expérience" (A.Léon, 1974, p.93). Pour la réalisation de ce modèle inductif, la liaison avec l'université, support principal du modèle déductif, est considérée plus comme un handicap que comme une aide.

Cet argument pédagogique commence à révéler ses limites. Les première phases réactives passées, on s'aperçoit qu'une formation continue réclame un modèle alternatif "qui consacre la complémentarité et l'alternance des fonctions remplies par la formation générale et les apprentissages professionnels dans l'ensemble du processus éducatif". Et surtout cet argument pédagogique ne peut plus voiler les intérêts économiques que sert prioritairement cette formule d'un perfectionnement lié exclusivement au milieu de travail. Nous avons vu que dans notre économie marchande, le milieu de travail est structuré par les intérêts liés mais opposés du travailleur et de l'employeur. Aussi les exigences spécifiques d'une formation en milieu de travail ne rencontrent-elles pas automatiquement les exigences du travailleur.

Si la nécessité d'une rupture pédagogique avec les pratiques universitaires est indubitable, celle d'une rupture avec ce qui fait la spécificité de l'université l'est moins, c'est-à-dire la rupture avec la

reconnaissance légale de la formation qui donne à son porteur la garantie institutionnelle lui permettant de la faire valoir sur de multiples marchés.

3.1.2.2 Les intérêts servis et asservis par cette formule-maison

Les droits indus, arbitraires que confère aux détenteurs de titres universitaires ou même scolaires la garantie institutionnelle, les blocages sociaux, les inégalités qu'elle entraîne ont été amplement et justement dénoncés, ces dernières années, par les promoteurs de l'éducation permanente et ceux de la déscolarisation. On peut cependant se demander si l'analyse a été assez loin, si elle n'a pas pris une conséquence pour une cause. Au-delà des inégalités entre différents titres, ceux-ci par leur "valeur universelle et relativement intemporelle" constituent un mécanisme collectif de protection contre le libre jeu des nécessités économiques.

> "Ainsi s'explique l'hostilité des agents dominants du champ économique à l'égard du Système d'Enseignement (SE), mécanisme collectif de protection, et leur préférence pour les titres "maison".... Le titre "universalise" le travailleur parce que, analogue en cela à la monnaie, il en fait un travailleur libre au sens de Marx mais dont la compétence et tous les droits corrélatifs sont garantis sur tous les marchés (par opposition au produit "maison" qui est enchaîné à un marché parce que toutes ces propriétés lui viennent du poste qu'il occupe". (P.Bourdieu, 1975, p.98).

Une stratégie de formation continue ne peut ignorer actuellement cette dialectique qui existe entre le titre et le poste. Cette dialectique, qui pose le rapport politique entre le système d'enseignement et le système de production, est au coeur des stratégies individuelles de luttes pour se défendre contre l'exploitation ou pour l'exercer ainsi qu'au coeur des stratégies collectives "mises en oeuvre par le syndicats et visant à établir, par le conflit ou la négociation, une relation garantie entre le titre et le poste,

relation qui est à chaque moment l'enjeu d'une lutte, les vendeurs de travail devant faire valoir leur titre tandis que les acheteurs cherchent à obtenir au moindre prix les capacités que ces titres sont censés garantir" (P.Bourdieu, 1975, p.102).

Sous prétexte de facilité ou de rendement pédagogique, lier la formation exclusivement aux exigences fonctionnelles d'évolution du poste d'enseignant, c'est la lier à l'employeur, propriétaire du poste, qui le gère selon ses normes de productivité. Pour celui-ci, la formation est subordonnée à la productivité. Il ne faut pas oublier que c'est dans l'industrie que le "in-service training" est né et qu'il est étroitement lié à la recherche d'une meilleure productivité par l'ajustement du travailleur à des conditions de travail définies, non seulement sans lui, mais contre lui (B.Coriat, 1976).

Mais si la productivité de l'enseignement est obtenue sans faire de la formation un moyen exclusif d'ajustement de l'enseignant à un enseignement pré-établi, mais aussi un moyen de définition des meilleures conditions de ce dernier, l'employeur aura toujours intérêt pour ne pas augmenter la valeur marchande de l'enseignant, à ce que cette formation ne lui soit pas créditée, c'est-à-dire reconnue universitairement et donc équivalente à une certaine augmentation salariale.

Pour qu'une plus-value de la formation continue aille à l'enseignant, il faut qu'elle soit liée d une façon ou d'une autre à son titre, dont il est propriétaire. Le titre ne peut plus rester intangible, fixé à la durée de la formation initiale et aux conditions d'entrée dans le poste; il doit évoluer pour permettre à son porteur de capitaliser sa formation continue. Il reste à déterminer comment. Mais cette détermination ne pourra s'effectuer que si cette formation continue reste, d'une manière à inventer, en contact avec l'université, garante du titre.

Cette formule devra concilier une rupture pédagogique avec

une continuité juridique selon les intérêts des trois partenaires. Ce travail réinterroge directement les rapports entre organismes privés et organismes publics.

3.2 Réorganisation des rapports entre organisations privées et organisations publiques

3.2.1 Réinterrogation des rapports privé-public en éducation

La création au XIXe et au début XXe siècle d'un système public et gratuit d'enseignement est souvent présentée comme une conquête sociale indéniable. Ce système opérationnalisait la reconnaissance de l'éducation comme bien public, dépassant les intérêts privés. L'Etat en assurait ainsi l'accessibilité universelle. Le caractère de classe et les effets reproducteurs de ce service public d'enseignement ainsi que les déviations bureaucratiques des services publics en général, montrent actuellement les limites de cette conquête. D'autre part la reconnaissance de la permanence de l'éducation change radicalement la nature du problème. D'un simple point de vue quantitatif, en conservant la notion statique de l'éducation comme bien à recevoir, comme patrimoine à acquérir, jamais les ressources publiques avec l'organisation actuelle ne seront suffisantes pour assurer les coûts d'une acquisition permanente de ce patrimoine par toute la population. L'école à perpétuité comme service public permanent et universel est économiquement impensable. Mais cette redéfinition du service public est encore plus évidente quand l'éducation est vue dans une perspective sociodynamique comme un bien qui se construit et qu'il s'agit de démocratiser non seulement les conditions de consommation de ce bien mais surtout les conditions de production. L'éducation ne peut être le produit uniquement du système public d'enseignement. Sous peine d'une éducation d'état uniformisante, chaque groupe social doit pouvoir produire sa propre éducation. C'est par cette production qu'il s'éduque . Pour des raisons purement économiques et d'autres démocratiques, la dichotomie privé-public est donc remise en question, en éducation, par l'organisation de l'Education permanente

3.2.2 La socialisation ou la privatisation de l'organisation éducative dépend de l'état des rapports sociaux.

Mais quelle nouvelle organisation éducative esquisse cette cette remise en question? Quel nouveau contrat social en éducation s'ébauche? Une plus grande socialisation de l'éducation ou une plus grande privatisation? C'est dans cette ré-organisation qu'est le plus manifeste le fait que les organisations ne sont pas le moteur mais seulement la courroie de transmission des rapports sociaux. Suivant l'état de ces rapports, la réorganisation se fera vers une plus grande socialisation par une alliance entre les Pouvoirs Publics (PP) et les Organisations Syndicales des Salariés (OS), ou vers une privatisation par une coalition entre Pouvoirs Publics et Patronat et Organisations Représentatives des Entreprises (ORE).

Au Pérou, par exemple, la réforme éducative de 1971 qui se situe dans une optique d'Education Permanente affirme qu'il s'agit "de rompre définitivement avec deux vices également pernicieux de l'éducation traditionnelle: l'étatisme autoritaire et le privatisme discriminateur", en lui substituant "une éducation communautaire fondée sur une communauté éducative pour le dialogue et la participation responsable (E. Faure, 72, p.206).

Par contre en France, l'état des rapports sociaux a fait de la politique de contractualisation de la Formation continue de 1971, un instrument de privatisation de l'organisation éducative.

3.2.3 La politique contractuelle française et l'influence du tripartisme

La politique contractuelle française en matière de formation continue s'est élaborée et mise en place à partir du "trépied" Etat-Employeurs Salariés, mais selon des coalitions variables. La mise en place de

la loi "i s'est préparée par une série de coalitions entre Pouvoir Public (PP), Organisations Syndicales de Salariés (OS) et Patronat et Organisation Représentatives des Entreprises (ORE). (Annie Giraud-Héraud, 75).

"1966 Coalition PP-OS : mise en place du régime de formation collective

1967 Coalition PP-ORE : mise en place du régime des conventions avec l'Etat

1970 Coalition ORE-OS : accord Patronat - Syndicat sur la Formation Professionnelle Continue

1971 Coalition totale PP-ORE-OS : loi de juillet 71.

La coalition réalisée entre les trois partenaires en 1971 va se disloquer très rapidement. Mais elle aura eu des conséquences immédiates sur la structure du marché:

- dans le secteur privé, les cabinets de consultation vont connaître une brusque chute de leurs activités de formation, entraînant pour beaucoup des difficultés qui ne sont pas encore surmontées.
- le taux de croissance de la demande en ce qui concerne la Formation Continue à la Gestion est de l'ordre de 50 à 60%. En effet, la période de 1972 à 1974 est marquée par la rapidité avec laquelle les établissements de gestion vont saisir cette opportunité.
- le Patronat met en place un réseau d'Associations de Formation (AsFo), strictement patronales, destinées à bloquer la mise en place des Fonds d'Assurance Formation, instances paritaires prévues par la loi.
- la coalition dominante est PP - ORE. Liée à une forte croissance économique, elle est particulièrement favorable à la formation des cadres dans le domaine de la gestion. Celle-ci représente en 1973 un tiers du montant total des sommes affectées à la Formation (enquête FNGE) .

Le changement de gouvernement en mai 1974 et l'aggravation de la situation économique et sociale vont remettre en cause cette coalition. La "récupération" de la loi par le Patronat est contestée par les PP et les OS qui tentent de constituer une nouvelle coalition". (A.Giraud-Héraud, 75).

Dans ce trépied qui réorganise la distribution du pouvoir éducatif, est remarquable l'absence des organisations éducatives elles-mêmes. Elles suivent... à reculons comme elles sont entrées à reculons dans le mouvement d'Education Permanente. Peu d'études encore ont analysé l'influence de ce tripartisme sur leur comportement. Citons celle de Giraud-Héraud:

> "Il semble à ce niveau que "l'ancrage" des établissements à un pôle plutôt qu'à un autre détermine deux grands groupes d'établissements suivant qu'ils sont ancrés à PP ou ORE.
>
> Lorsque j'ai eu affaire à des établissements de type publics ou para-publics, ou très affiliés au pôle PP, très souvent le phénomène tripartisme a été évoqué spontanément soit comme étant significatif et pertinent, soit comme étant source de problèmes, soit comme ayant été à l'origine de nouveaux projets.
>
> Par contre, lorsque j'ai eu affaire à des établissements typiquement ancrés à ORE, les résultats ont été différents. Ces établissements se partagent en deux groupes sensiblement équivalents où dans l'un des cas, le problème n'a pas été du-tout cité, et dans ces établissements, l'approche qui a été privilégiée est une approche de type-marché presqu'exclusivement. (On propose un service sur un marché, et ce sont les mécanismes traditionnels du marché, de l'offre et de la demande qui se mettent en jeu et qui vont régir ce nouveau marché).

Dans les autres établissements, ce problème a été évoqué comme une contrainte lointaine mais n'ayant pas de conséquence directe sur le fonctionnement des centres.
Dans deux cas seulement, le problème a été évoqué comme pertinent, mais pertinent seulement maintenant, dans la mesure où le troisième pôle, c'est-à-dire le pôle OS commencerait seulement à exercer son rôle sur le marché".

Cette politique contractuelle est donc très dépendante de l'état des rapports sociaux et fait se confronter les forces sociales les plus organisées. Elle s'accompagne d'une seconde orientation de réorganisation sociale qui elle fait intervenir d'autres groupes souvent moins organisés et qui veulent se développer de façon autonome: groupes locaux ou régionaux. Cette orientation travaille les rapports entre les organisations centrales et les organisations locales.

3.3 Réorganisation des rapports entre les organisations centrale et les locales

Traversant ces politiques nationales de réorganisation socio-éducative mais ne s'y réduisant pas, se développe actuellement dans tous les pays occidentaux, un processus de décentralisation de l'organisation éducative. Ce processus prend des formes nationales différentes suivant en particulier l'état initial plus ou moins centralisé de cette organisation et suivant ce qui dans chaque pays est le local. Par exemple pour la France et pour le Québec, le lieu privilégié de la décentralisation est la région. Pour l'Allemagne fédérale, le district; pour la Suède, la collectivité locale. Ce processus de décentralisation travaille l'intérieur même des organisations, telles que les partis politiques, les syndicats, les mouvements culturels qui ont à redéfinir les rapports de responsabilité éducative entre leurs bases et leurs bureaux centraux.

Une constante de ce processus est le conflit qui existe entre une logique de déconcentration des organismes centraux et une logique d'émergence d'organisation autonome de base. La contradiction de ces deux logiques fait que les acteurs qui les véhiculent tendent à se nier réciproquement: les acteurs situés au centre d'un système social tendent à considérer comme irrationnels les comportements d'acteurs locaux, et inversement. Et la première constatation du groupe du Conseil de l'Europe travaillant sur les structures territoriales et organiques de l'éducation des adultes est " la naissance de réseaux parallèles et à la limite un hiatus entre l'effort public et les initiatives privées gênant le processus de déconcentration / décentralisation de l'éducation des adultes". (Conseil de l'Europe, 1978, p.13). Cette contradiction n'est pas à minimiser. Au contraire, la politique et la stratégie organisationnelles de chacun des pôles doivent être explicitées pour permettre à cette contradiction de jouer un rôle moteur.

3.3.1 Les organisations de déconcentration du canal bureaucratique

L'explicitation du mode de décentralisation éducative que peut opérer une prédominance du pôle central dans la définition de cette décentralisation est donnée par le cas français. En effet, la loi de 71 accompagne la politique de concertation d'un effort de régionalisation: délégation de crédits aux profits de régions, élargissement des compétences des comités régionaux de formation, création de relais régionaux aux administrations centrales (DAFCO, Comité départementaux). Mais cette régionalisation comme la concertation demeure limitée par la minceur des pouvoirs délégués et par la complexité même du système créé qui renforce le pouvoir de l'organisme central (le Secrétariat d'Etat) seul capable de maîtriser cette complexité. Si bien que les analystes de cette régionalisation/déconcentration qualifient le Secrétariat d'Etat d'organisation technocratique, la déconcentration étant une stratégie d'auto-protection de cette organisation.

> "Le secrétariat d'Etat n'a-t-il pas en effet sous sa dépendance la bureaucratie des services régionaux, voire des administrations centrales... Ne contrôle-t-il pas l'accès à l'information qui seule permet une participation réelle à la décision? Ne joue-t-il pas en effet un rôle déterminant dans son élaboration et dans sa transmission au niveau du Secrétariat général et d'un autre côté n'assure-t-il pas le contrôle au niveau du groupe national contrôlé et de son réseau régional d'agents commissionnés? Le pouvoir que confère au Secrétariat d'Etat cette information centralisée dont il est détenteur est d'ailleurs renforcé par la complexité même du système. C'est ainsi qu'il est systématiquement consulté sur les problèmes difficiles, voire pris comme base de référence ou comme arbitre... Il apparaît donc que le Secrétariat d'Etat est à la fois celui qui élabore les règles du jeu fondamentales, celui qui les détient et celui qui arbitre et sanctionne. C'est ce regroupement au sein d'une même institution de l'information et du pouvoir de décision et de contrôle qui nous amène à émettre l'hypothèse que le Secrétariat d'Etat représente dans un secteur particulier un élément de la technocratie... (P. Besnard, B. Liétard, 76, p.75.)

Ce mode français de décentralisation éducative semble être dans ce secteur de l'éducation, l'application d'un modèle technocratique assez universellement utilisé dans d'autres secteurs et dans d'autres pays pour organiser de nouveaux modes de production et de distribution de biens et services. (Lèseman, 78). En ce qui concerne l'éducation, le passage d'un mode temporaire de production et de distribution de "biens" éducatifs à un mode permanent, implique économiquement de changer les rapports de production et de distribution de ces biens, et en particulier les rapports entre le centre et les périphéries pour éviter un congestionnement du centre. Des paliers intermédiaires régionaux sont créés ou revitalisés pour assurer une meilleure communication. Mais en général, le rapport politique de dépendance de la périphérie vis-à-vis du centre n'est pas changé radicalement. La problématique reste prisonnière d'une idéologie technicienne ou de contraintes politiques qui réduit ces rapports à des rapports organisationnels. Aussi ces paliers sont-ils souvent de simples porte-paroles du pouvoir central et un premier barrage de sécurité de première ligne vis-à-vis de la remontées des insatisfactions locales. Ils correspondent à un élargissement de la division du travail, élargissement qui respecte la division fondamentale entre fonctions de conception et fonctions d'application, les premières étant réservées au centre les secondes aux périphéries. Et ils sont surdéterminés par un canal bureaucratique qui multiplie décrets et procédures aplatissant au maximum les différences locales. Déconcentration d'Etat rationalisateur qui a besoin de nouveaux relais pour stabiliser des rapports sociaux innovants qui n'encadrent plus les anciennes organisations, ils dynamisent peu la société civile. C'est pourquoi l'émergence locale de pratiques de formation autonome s'y heurte la plupart du temps

3.3.2 Les auto-organisations locales du canal autonome

L'émergence conflictuelle, à des niveaux locaux, de pratiques de formation autonome est liée à celle de nouvelles organisations de

pratiques de vie quotidienne (se loger, se nourrir, travailler, se déplacer..) et en est difficilement dissociable. En effet ces pratiques de formation autonome sont tellement liées aux pratiques qu'elles forment ou qui les forment qu'elles réalisent de nouvelles organisations de rapports sociaux où l'objectif visé est justement l'abolition des divisions qui ont rendu aliénants l'habitat, la consommation, la production, les transports...

Ces nouvelles organisations de rapports sociaux qui luttent contre les divisions centralisatrices aliénantes pour produire de nouvelles unités de vie formatrices en elles-mêmes, émergent en de multiples endroits:

- à la base des organisations populaires traditionnelles (syndicats, coopératives);
- dans des mouvements sociaux plus ou moins nouveaux ou diffus qui veulent créer de nouvelles formes de vie: (mouvement contre-culturel, avec les communes, mouvement écologique, avec la syndicalisation du cadre de vie, mouvement associatif, mouvement féminin...);
- et dans des espaces de vie très limités, très locaux, (immeuble, rue, quartier, village, ville, région...), que les occupants veulent non seulement auto-gérer mais aussi auto-organiser.

Cette multiplicité des lieux d'émergence est à la fois une faiblesse et une force. Une faiblesse car elle produit un émiettement face à des pouvoirs centraux dominants. Mais aussi une force parce que, par cette dissémination, elle est pratiquement irrépressible et qu'elle peut redynamiser toutes les forces de la société civile face à l'envahissement technocratique des gros appareils d'Etat.

Un inventaire de ces lieux est pratiquement impossible. Nous renvoyons au dernier rapport du Conseil de l'Europe qui en final développe l'idée du district, comme lieu pour l'Education Permanente (Conseil de l'Europe, 78). Le travail de P. Bélanger sur le concept et les expériences de

contre-école que développent ces pratiques autonomes de formation donne des repères précieux pour comprendre et travailler ces pratiques (P.Bélanger, 79). L'Italie avec ses Unités locales de Services de Santé et de Services Sociaux (ULSS) fournit aussi un exemple où ces pratiques ont réussi à instituer le plus largement des nouvelles formes organisationnelles de "Services" qui ne désapproprient pas les unités locales de leur pouvoir d'auto-organisation (Lézeman, 78).

D'un point de vue organisationnel, ce que révèlent en premier ces pratiques, c'est la valeur de l'anti-organisation (J.Attali, 75, Stourdzé, 72). En effet pour s'auto-organiser, ces pratiques doivent s'opposer. Elles doivent être anti-organisationnelles. Mais cette anti-organisation n'est pas comme le pense de trop loin M. Crozier, une non-organisation, "c'est-à-dire, un univers de la transparence, de la communication totale, de la fête, de la relation, de la non-contrainte" (77, p.372). C'est une forme d'appropriation de l'instrument organisation suivant les moments suivants:

- un moment nécessaire de rupture vis-à-vis des organisations existantes pour s'affranchir d'elles, prendre de la distance, se déconditionner.
- un moment de la découverte de la dimension sociale et relative de l'organisation. Les organisations existantes ne sont pas les seules possibles; elles sont le produit et sous le contrôle de certains groupes sociaux très précis qui les façonnent et les utilisent selon leurs intérêts. L'anti-organisation se précise comme une opposition à une organisation pensée et gérée par d'autres; c'est une anti-hétéro- organisation
- un moment d'auto-organisation. Pour développer son opposition même, l'anti-organisation s'auto-organise en créant ses propres formes organisationnelles d'opposition.

C'est pourquoi l'émergence de ces pratiques autonomes est-elle très précieuse pour un apprentissage et une appropriation collective de

l'organisation. Seule à notre avis, le développement de cette appropriation collective permettra d'investir les organisations existantes et de les transformer selon les exigences démocratiques de l'Education Permanente.

CONCLUSION

Au départ, nous avons vu que l'enjeu historique de la rencontre entre l'organisation et l'éducation permanente peut se ramasser entre les pôles de l'alternative suivante: organisation de l'éducation permanente ou éducation permanente de l'éducation? La question de l'organisation, pour instrumentale qu'elle soit, est trop importante pour être laissée aux organisateurs. L'organisation constitue un instrument de mise en ordre des rapports sociaux dont le contrôle assure le contrôle social. La question de l'organisation de l'éducation permanente intéresse donc tout le monde. Seule une prise de l'organisation par les organisés nous semble pouvoir réduire les dichotomies aliénantes entre organisation éducative et organisation non-éducative et entre organisés et organisateurs. L'émergence d'une organisation éducative en soi, telle que décrite par les théoriciens de l'éducation permanente, nous semble reposer sur cette double réduction.

Cette émergence ne s'effectue pas dans un vide social mais dans des sociétés dont l'organisation est très marquée par la stratification sociale et un modèle bureaucratique qui génère une temporalité mécanique et homogène. Plus donc qu'une organisation, cette émergence est une réorganisation.

Cette réorganisation s'opère à partir des organisations existantes mais aussi en dehors d'elles, par des politiques et des pratiques globales et locales qui réinterrogent les rapports entre elles: rapports entre organisations éducatives et non éducatives, rapports entre organisations publiques et privées, rapports entre organisations locales et centrales.

Les réorganisations qui empruntent le canal bureaucratique sont limitées par ce canal même: initiative aux organisateurs, applications

imposées légalement, généralisation uniforme (Igalens, Nioche, 77). Celles qui se fraient un canal autonome font apparaître que la dynamique organisationnelle réside moins dans l'opposition organisation - non organisation que dans la confrontation auto-organisation - hétéro-organisation. L'avenir de cette confrontation inter-organisationnelle de deux formes radicalement différentes d'organisation dépend de l'état des rapports sociaux, politiques et économiques. Mais que cette confrontation puisse avoir lieu prouve au moins que l'organisation est descendue de son piédestal, du sommet de la hiérarchie et que les organisés commencent à s'en emparer. C'est sans doute une des premières conditions de production d'une société éducative.

La seconde est peut-être que se développe un troisième canal celui de l'expérimentation sociale en innovation organisationnelle. En effet, comme le canal bureaucratique, le canal autonome a ses limites: initiative localisée et souvent ponctuelle, volontariat, marginalisation. Pour remplacer le modèle bureaucratique dominant, l'innovation organisationnelle exige des conditions de travail à long terme et de grande envergure qui permettent aux acteurs sociaux de tirer les leçons des erreurs et de réinvestir les données des réussites. Il ne s'agit pas de confier ce travail à des technocrates de l'organisation qui remplaceraient les bureaucrates et les autonomes marginaux. Il s'agit de reconnaître que l'organisation est un instrument de base de tout acteur social dont aucun ne peut être désapproprié sous peine d'aliénation. Et il s'agit de réinventer les conditions d'utilisation collective de cet instrument. Rosanvallon appelle ces deux opérations une "dépropriation": éclatement des droits de propriété et redistribution de ces droits. Opérations utopiques mais cependant nécessaires pour construire la société d'apprentissage (Crozier), d'expérimentation (Attali), d'auto-institution (Castoriadis), alternative à la société aliénante surprogrammée.

Références

Association Canadienne des Dirigeants d'Education des Adultes des Universités de Langue Française (ACDEAULF). L'avenir de l'éducation des adultes dans les universités canadiennes de langue française, Mont Orford, Québec, 1976.

ALTHUSSER, Louis. Ce qui ne peut plus durer dans le parti communiste dans Le Monde, 25, 26, 27 avril 1978.

BARIL, Jean-Marc. Le happening éducatif, Opération Départ (Montréal), doc. no. 435, 1969.

BELANGER, Paul. L'éducation des adultes dans les Cegep, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal, polycopié, 1976.

———— L'éducation des adultes au Québec ou le difficile projet d'une éducation permanente dans Education permanente, 1977, no. 38.

———— La contre-école, à paraître 79.

BESNARD, Pierre; LIETARD, Bernard. La formation continue, Paris, Presses Universitaires de France, 1976.

BORST, Diane; J. MONTANA, Patrick. Managing Nonprofit Organizations, New-York, AMACOM, 1977.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. Le titre et le poste: rapport entre le système de production et le système de reproduction dans Actes de la recherche en sciences sociales, 1975, vol. 1, no. 1.

BOYER, Luc. Organismes de formation, quel sera votre avenir? dans Objectif formation, décembre 1979, no. 18.

BURNHAM. L'ère des organisateurs. Paris, Plon, 1947.

CALLON, Michel; VIGNOLLE, Jean-Pierre. Organisation locale et enjeux sociétaux dans Sociologie du Travail, 1976, no. 3.

CASPAR, Pierre. Organismes de formation, quel sera votre avenir? dans Objectif formation, mars 1978, no.19.

CHEVROLET, Daniel, L'université et la formation continue. Signe et sens d'une situation de l'éducation, Paris, Casterman, 1977.

CONSEIL DE L'EUROPE. Education permanente, rapport final, Strasbourg, 1978.

COUSTY, F.; NEHMY, R.; SAINSAULIEU, R., Les formateurs affrontés au système de production, dans Education Permanente, déc. 78, no.45 - 46.

CORIAT, Benjamin, Science, technique et capital, Paris, Seuil, 1976.

CROPLEY, A.J., Instrumental Foundations of Lifelong Education, Oxford Pergamon, 1979 (?).

CROZIER, Michel; FRIEDBERG, ERHARD, L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective, Paris, Seuil, 1977.

DAOUST, Gaétan; BELANGER, Paul, L'université dans une société éducative. De l'éducation des adultes à l'éducation permanente, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1974.

DEMEESTERE, René; VIENS, Gérard, Le contrôle de gestion des organisations sans but lucratif dans Revue Française de Gestion, 1976, no.6.

DJILAS, M., La nouvelle classe dirigeante, Paris, Plon, 1957.

DORAY, Michel, Condition et pratique d'un sytsème intégré de formation dans l'entreprise coopérative, Québec, Fédération des Caisses Populaires Desjardins, polycopié, 1978.

DUBAR, Claude, Formation continue et différenciations sociales dans Revue Française de Sociologie, 1977, XVIII, no.4.

DUMAZEDIER, Joffre, Aspect sociologique de l'éducation permanente: une révolution culturelle oubliée, dans l'Orientation Scolaire et professionnelle, 1975, 4, no.3.

DUPUY, Jean-Pierre; ROBERT, Jean, La trahison de l'opulence, Paris, Presses Universitaires de France, 1976.

EISENSTADT, S.N., Bureaucratie et bureaucratisation dans Current Sociology, 1958, 7,2.

ENRIQUEZ, Eugène, Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations dans Connexions, 1972, no.3.

_____ Problématique du changement dans Connexions, 1972, no.4.

ETZIONI, Amitai. Modern Organizations, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1964.

FAURE, Edgard et all. Apprendre à être, Paris, Unesco, Fayard, 1972.

FRIEDBERG, E. L'analyse sociologique des organisations dans Pour, 1972, no. 28.

FURTER, Pierre; BUITON, A. L'éducation permanente dans des perspectives de développement, Caracas, Unesco, 1968.

GELPI, Ettore. Syndicats et éducation: lignes et tendances dans Pour, 1975, no. 42.

GIRAUD-HERAUD, Annie. L'influence du tripartisme sur le comportement stratégique des établissements de formation supérieure à la gestion, Grenoble, Institut d'Administration des Entreprises, 1975.

GIROD de L'AIN, Bertrand. L'enseignement supérieur en alternance, Paris, La documentation française, 1974.

GRENIER, Monique. La formation permanente en Europe: une palette de solutions hétéroclites dans La Revue de l'entreprise, 1978, no. 16.

GUIGOU, Jacques. La stagification dans Education permanente, 1975, no. 31.

———— Vie quotidienne et formation dans Education permanente, 1978, no. 43.

HAVELOCK, Ronald G. Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge, Ann Arbor, Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, 1971.

IGALENS, J.; NIOCHE, J.P. A propos du bilan social, trois voies de l'innovation sociale dans Revue française de gestion, novembre-décembre 1977.

LABELLE, Jean-Marie. Université et éducation des adultes, Paris, Les éditions d'organisation, 1977.

LALIBERTE, Louise; SENECHAL, Gilles. L'organisation de la formation à la DGEA, Direction générale de l'éducation des adultes, Ministère de l'éducation Gouvernement du Québec, 1977.

LAPASSADE, Georges. Groupes, organisations et institutions, Paris, Gauthier-Villars, 1967.

LAUFER, Romain. Crise de légitimité dans les grandes organisations dans Revue française de gestion, mars-avril 1977.

LEON, Antoine. La formation des enseignants et les sciences de l'éducation dans G. Georges et ali , La formation des maîtres, Paris, ESF, 1974.

LESEMAN, Frédéric. Décentralisation et services communautaires dans Service social, 1978, vol. 27, no. 1.

LINHART, Robert. Lénine, les paysans, Taylor. Essai d'analyse matérialiste historique de la naissance du système productif soviétique, Paris, Le Seuil, 1976.

LUKACS, Georges. Histoire et conscience de classe; essais de dialectique marxiste, Paris, Ed. de Minuit, 1960.

MARCH, J.G.; SIMON, H.A. Organizations, New York, John Wiley and Sons, 1958.

MARX, Karl. Misère de la philosophie, Paris, Editions sociales, 1947.

MEISTER, Albert. La participation dans les associations, Paris, Ed. ouvrières, 1974.

MICHELS, Roberto. Les partis politiques, Paris, Flammarion, 1971, (Ed. originale: 1911).

MONTLIBERT, Christian de. L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes dans Sociologie du travail, 1977, no. 3.

MÜHLMANN, Wilhelm. Messianismes révolutionnaires du Tiers Monde, Paris, Gallimard, 68.

MUMFORD, Technique et civilisation, Paris, Seuil

OCDE, L'éducation récurrente: une stratégie pour une formation continue Paris, 1973.

PACAULT, A.; VIDAL, C. A chacun son temps, Paris, Flammarion, 1975.

PAGES, Robert. L'élasticité d'une organisation en crise de direction dans Sociologie du travail, 1965, no. 4.

PINEAU, Gaston. Une stratégie périphérique de changement organisationnel en éducation dans Education permanente, 1975, no. 27.

_____ Education ou aliénation permanente, repères mythiques et politiques, Paris, Montréal, Dunod, Sciences et culture, 1977.

_____ La formation des enseignants. Une stratégie interorganisationnelle au Collégial: Perforna, Montréal, Université de Sherbrooke, Université de Montréal, 1978.

RIZZI, Bruno. La bureaucratisation du monde, Paris, 1939.

ROSANVALLON, Pierre. L'Âge de l'autogestion ou la politique au poste de commandement, Paris, Seuil, 1976.

ROSNAY, Joël de. Le macroscope, vers une vision globale, Paris, Le Seuil, 1975.

SAÏAS, Maurice; LEONARDI, Jean-Paul. Service public et service du public dans Revue française de gestion, mai-août 1977.

SPRINGER, Michael. Social Indicators. Reports and Accounts: Towards the Management of Society in The Annals of the American Academy of political and social Science, March 1970, 388.

STOURDZE, Yves. Organisation, anti-organisation, Paris, Repère-mame, 1973.

TEULINGS, Ad. W.M. Modèles de croissance et de développement des organisations dans Revue française de sociologie, 1973, XIV.

VERNE, Etienne; DAUBER, H. L'école à perpétuité, Paris, Seuil, 1977.